

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE HISTÓRIA - INHIS

ÉDER ALVES FERREIRA

**O PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PMEA)
DA PREFEITURA DE UBERLÂNDIA:
HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS, ATUAÇÃO E SUJEITOS**

Uberlândia - MG

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE HISTÓRIA - INHIS

ÉDER ALVES FERREIRA

**O PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PMEA)
DA PREFEITURA DE UBERLÂNDIA:
HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS, ATUAÇÃO E SUJEITOS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Bacharelado e Licenciatura em História, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Regina Ilka Vieira Vasconcelos.

Uberlândia

2016

FERREIRA, Éder Alves.

O Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PMEA) da Prefeitura de Uberlândia: História, Características, Atuação e Sujeitos.

66 páginas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Ilka Vieira Vasconcelos.

Monografia (Bacharelado e Licenciatura) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em História.

Inclui Bibliografia.

Palavras-chave: EJA; Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos - PMEA; Sujeitos Sociais; Paulo Freire.

ÉDER ALVES FERREIRA

**O PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PMEA)
DA PREFEITURA DE UBERLÂNDIA:
HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS, ATUAÇÃO E SUJEITOS**

Uberlândia-MG, 1º de julho de 2016.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Regina Ilka Vieira Vasconcelos (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Marta Emisia Jacinto Barbosa

Prof. Artur Nogueira Santos e Costa

AGRADECIMENTOS

Diversos são os atores que fazem jus a este espaço, tantos que assumo ser um equívoco imperdoável aludir alguns, me esquecendo de outros – aos quais peço sinceras desculpas pela negligência.

No entanto, não poderia deixar de expressar minha gratidão àqueles/as que estiveram presentes em minha trajetória não apenas durante a construção deste trabalho, mas que se transpuseram no tempo e no espaço, contribuindo, cada um à sua maneira, seja em afagos ou em árduas discussões, para que eu tivesse a astúcia da labuta de concluir mais esta etapa.

À minha família, especialmente minha mãe Ana Maria, minha irmã Patrícia e minha sobrinha Larissa, que mais do que amor, são sinônimos de força e encorajamento às minhas pretensões e à minha avó, Maria José, que sendo impedida de estudar, desconhecendo o “mundo letrado”, teve grande contribuição nas questões que trago neste trabalho, além de ser minha referência de luta e retidão.

Aos amigos e professores que me acompanharam no curso de História da Universidade Estadual de Goiás (onde comecei minha aventura) e na Universidade Federal de Uberlândia (onde sigo aventurando-me), com os quais construí tantos aprendizados e que me fizeram perceber que o conhecimento extrapola os muros institucionais, as salas de aula e as grades curriculares: ele está em todos os espaços em que dispomos ao diálogo e às nossas inquietações.

Aos colegas das redes de educação e programa institucional com quem tenho convivido e aprendido na prática o que é “fazer educação” e “fazer-se educador”.

Ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Uberlândia, em especial à sua coordenadora, Maria Geralda e supervisora escolar, Cláudia Saramago, pelas contribuições e disposição em receber a proposta deste trabalho, sendo um apoio indispensável à sua construção, bem como ao corpo docente e discente que fazem parte do PMEA e de toda a EJA deste núcleo, pessoas ímpares que tão bem tem recebido a mim e às minhas tantas indagações.

À Regina Ilka, pela parceria e orientação não apenas neste trabalho, mas em toda minha trajetória acadêmica no curso de História. À professora Marta Emisia e ao Artur Nogueira, por também terem participado de minha trajetória acadêmica na

UFU e recebido com tanto dispor o convite a participar da banca examinadora deste trabalho.

Aos meus amigos e amigas, que felizmente sendo tantos/as e participando dos mais diversos espaços em que se tem feito minha vida, me impossibilitam de citar seus nomes. Mas todos/as, reconhecem o espaço que merecem e que tem, tomando cada um/a sua parte, seja brindando, cantando, sonhando e até chorando, são muitas vezes parte da minha própria família. São pessoas que sempre me dão a certeza de que posso contar com elas e que espero saberem que podem contar comigo.

Enfim, agradeço à vida, por me ter permitido alçar voos altos, sem esmorecer, mesmo quando os ventos são contrários!

*“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo.
É porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que
a justiça social se implante antes da caridade.”*

*“Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a
ser erradicada (...), mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.”*

Paulo Freire - Patrono da Educação Brasileira

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar o Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos – PMEJA da Prefeitura Municipal de Uberlândia, contemplando sua trajetória histórica (que se inicia em 1990), as características e especificidades de sua organização, sua atuação enquanto programa educacional e identificar quais os sujeitos que nesse se inserem. Para tanto, o trabalho esboça quais os caminhos percorridos para a identificação e construção histórica, das problemáticas que se apresentam quanto ao tema durante o processo de investigação (documental e participativa), buscando desdobramentos que perpassam por diversos âmbitos, sejam esses de caráter político, jurídico, socioeconômico e cultural, apontando em cada um, questões que visam compreender não apenas a importância do programa, mas também a viabilidade de sua permanência. Assim, por meio da pesquisa junto às fontes, são apresentadas situações prós e contras que cerceiam a existência do PMEJA – e as quais se apresentam por vezes como sendo contraditórias, considerando a contundência de sua atuação como um projeto de “Educação Informal”, excluído dos regimentos do Sistema Nacional de Ensino, embora seja de cunho público, assistido e subvencionado com recursos municipais. Procuro ainda trazer os sujeitos que se inserem nesse programa, educadores e educadoras e principalmente alunos e alunas que constroem e lutam pela permanência do mesmo, fazendo dos diversos espaços de atuação do PMEJA, verdadeiras comunidades não apenas de alfabetização, mas de homens e mulheres que vislumbram no processo de educação, sentirem-se parte integrante da sociedade letrada, promotora e reguladora de direitos, principalmente do direito à educação, negligenciado há muito para diversos sujeitos que, veem no PMEJA, a oportunidade de escrever sua própria história.

Palavras-chave: EJA; Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos - PMEJA; Sujeitos Sociais; Paulo Freire.

SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo I	13
1. Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	13
1.2 A Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG e a Trajetória do PME A .	22
Capítulo II	32
2. PME A – Características e Organização	32
2.1 Problemática Acerca do PME A	36
2.2 O PME A Enquanto Espaço de Sujeitos Histórico-Sociais	41
2.3 O PME A e a Constituição dos Seus Sujeitos: Pesquisa de Atenção Quantitativo- Qualitativa PME A 2015 – Avaliação e Considerações	46
Considerações Finais	61
Fontes	63
Referência Bibliográfica	64
Anexos	66

INTRODUÇÃO

Desenvolver este trabalho foi não apenas um caminho de aprendizagens e descobertas sobre educação de jovens e adultos e de fazer-se historiador por meio da investigação. Tem sido uma oportunidade de reconhecer a história de sujeitos e a importância que a escola tem, para além de seus muros – quando esta deixa de ser uma instituição e passa a ser uma rede de sociabilidade, um espaço de trocas de experiência, de múltiplas vivências, enfim, um espaço de constituição histórica dos sujeitos.

Não poderia deixar de trazer à introdução deste trabalho algumas considerações sobre minha experiência acadêmica e de vida que culminaram no interesse do meu tema. A EJA tem sido uma inquietação para mim antes mesmo do meu interesse e ingresso no curso de História e, assim, da minha inserção na licenciatura.

Embora sempre almejasse ser professor, foi no ano de 2009, ao ingressar na Escola Municipal Professor Alaor Dias Machado em Itumbiara-GO, como Assistente de Secretaria Escolar, que tive acesso a essa experiência, atuando também na mesma escola, ocasionalmente, como professor substituto, em especial em salas de EJA. Já neste momento, com formação bem adversa à licenciatura, não podia deixar de avaliar o que era aquele universo, bem disforme do que antes imaginava – alunos com idades tão heterogêneas. Assim, tendo despertado o interesse pela licenciatura e iniciando o curso de História na Universidade Estadual de Goiás em 2010, o interesse e, conseqüentemente minhas questões sobre educação, foram se intensificando.

Reconheço que tive em minha trajetória acadêmica diversas indisposições entre estudar História e meu constante interesse pela área da educação, não sabendo muitas vezes reconhecer os interesses que perpassavam por ambas as áreas e, foi no desenvolvimento deste trabalho que tive convicção do que pensava sobre a indissociabilidade de pensar História e Educação em conjunto. Daí a importância deste na minha formação, sem claro, descartar os diversos contatos com a EJA por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), de estágio supervisionado e também das discussões que ocorreram durante minha graduação.

Outros fatores que muito contribuíram para esta aproximação foram os cursos de especialização em Gestão Escolar (UNINGÁ, 2012) e PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (IFTM, 2014), sendo que neste último foi quando conheci o PMEa por meio da senhora Maria Geralda, que coordenava o programa e foi minha colega de classe, além de ter sido um curso que trouxe grandes contribuições bibliográficas e de experiências para mim, considerando que a turma era composta, em grande maioria, por professores de EJA de diversas realidades da cidade de Uberlândia-MG e região.

Apresentada essa trajetória, considero importante ressaltar que ser servidor da rede municipal de ensino (embora atuando na Educação Infantil) e ter uma trajetória em EJA, foram fatores culminantes não apenas na minha inserção na pesquisa, mas também no ambiente que favorecia sua construção, onde avalio que foram pontos facilitadores entre os diálogos com os professores, a disponibilidade em pesquisar dentro do NEJA/CEMEPE tendo acesso à suas documentações e principalmente, de coparticipar do PMEa por meio de reuniões pedagógicas, visitas técnicas, formações, dentre outras, possibilitando participar das práticas e não apenas identificá-las durante a pesquisa.

Assim, entre a vivência nas práticas do programa e as apresentações de documentos “vasculhados” no NEJA que, além do que traz como posto me aponta diversas indagações enquanto pesquisador, junto às reuniões, formações, visitas, diálogos formais e informais, pesquisas em documentações diversas, entrevistas e outros, pude por meio de anotações e cópias, construir a rede que resultaria na construção deste trabalho, que reconheço não ter sido fácil, dados fatores como falta de organização estrutural e referenciada da história do PMEa, que apresento no que segue.

Busco durante os capítulos, trazer primeiramente um panorama da EJA no Brasil e no município de Uberlândia, seguindo de uma “reconstrução” da história do PMEa, para então enfrentar as questões que acredito serem pertinentes ao leitor sobre o programa. Adianto que meu foco foi pensar os alunos que estão inseridos nas diversas salas de aula do PMEa, buscando dar visibilidade ao programa partindo da sua importância para esses sujeitos, ainda que questionando a prática do programa quando esse se coloca como algo que *“rompe com o modelo rígido da escola formal/regular, com horários flexíveis, conteúdos vinculados à prática social,*

proposta filosófica e metodológica baseada nos princípios da Escola Cidadã, e nas referências “freirianas” – que entendem o sujeito como coprodutor de sua aprendizagem na relação consigo e com o mundo”.

Nesse sentido, um dos principais pontos que entendo serem pertinentes na produção deste trabalho é a possibilidade de discussão sobre a atuação da EJA e sua realidade na contemporaneidade, justamente por acreditar que a educação torna-se uma responsabilidade de toda a sociedade, na medida em que os diversos agentes que nela atuam devem ter consciência do trabalho desenvolvido, além é claro de que a sociedade como um todo deveria desempenhar o papel de fiscalizar e colaborar para que as políticas públicas asseguradas na LDB sejam empregadas, atentando-se para o retorno que a educação deve trazer, não apenas no que se refere enquanto formação acadêmica, mas também humana e social.

Acredito ser importante ressaltar das dificuldades que se colocaram na minha interpretação dos questionários (apresentada no segundo capítulo) para além dos resultados apresentados nos gráficos, dada a importância da avaliação destes para a construção do perfil dos alunos/as e que possibilitaram a amplitude da minha análise frente à importância do programa como uma formação social.

Enquanto acadêmico em Marketing, durante a graduação e mesmo pós-formado, trabalhei com diversas pesquisas quantitativas-qualitativas por meio de questionários com questões objetivas (como o apresentado), porém avaliava cada questionário como um número, um cliente, uma resposta – o que era a proposta das pesquisas, sendo meu interesse claro e objetivo: não me interessava quem era o sujeito enquanto indivíduo, mas onde este circulava; o que deseja consumir; quando e onde; o que está disposto a pagar; dentre questões semelhantes. E, embora essa avaliação apareça com frieza por se tratar de interesses correlacionados aos sujeitos, não considerava com tal pressuposto, devido à necessidade mercadológica da pesquisa, que claro atenderia aos interesses capitais, o que incorre em espaço de tempo e investimentos.

Assim, ao me deparar com os questionários dos sujeitos aqui apresentados, tive a princípio o ímpeto de apenas por em números as respostas, como antes fazia ao compilar pesquisas de marketing. Porém agora, como historiador em formação, tendo vivido de perto a realidade dos sujeitos que se dispuseram a responder esses questionários, entendi como sendo impossível tratá-los como números e respostas. Foi então que tomei a decisão de investigar o que tinha – mesmo sendo “fichas

anônimas” que embora não saiba de quais lugares específicos vieram, reconheço com familiaridade cada um deles.

Tal decisão fez com que este fosse um dos maiores esforços que tive no desenvolvimento deste trabalho, pois ao olhar para os questionários, eu tinha muito mais perguntas do que respostas. Foram dias a fio, analisando cada situação, tentando descrever uma imagem e história para cada sujeito, o que obviamente foi impossível.

No entanto, ao término dos gráficos e das análises aqui discorridas – que mesmo sendo percebidas como rasas (e talvez seja!) por parte do leitor, e que mesmo eu não tendo discorrido na intensidade que se poderia, reconheci as colaborações da minha formação, da minha atuação e, principalmente, o quanto havia me interessado pelos sujeitos com quem estava trabalhando, imersos no meu interesse de pesquisa: o PME.A.

Assim sendo, avalio que quando tive a intenção de apresentar o programa, não tinha ideia de que, mais do que com os documentos e burocracias que envolviam este, precisaria me envolver (com tamanha proporção) com as pessoas que nele se inserem e que são o motivo do projeto existir. Assim, espero que a apresentação do PME.A no âmbito organizacional e administrativo, junto à análise dos questionários que retratam os sujeitos, tenha condições de dar maior visibilidade ao programa e seus beneficiados e, mesmo as indagações que são postas, são imprescindíveis para buscar entender a trajetória escolar desses sujeitos, abrindo-se para possibilidades de investigação de seu cotidiano não apenas escolar, mas também socioeconômico, cultural, familiar e de todo o meio em que os sujeitos estão e estiveram inseridos. Ainda que esses sujeitos sejam um coletivo enquanto sala de aula, muitas vezes com trajetórias semelhantes, são indivíduos que trazem e fazem sua própria história.

Daí a importância de apresentar a EJA, especificamente o Programa Municipal de Jovens e Adultos (PME.A) no município de Uberlândia, buscando trazer como este se insere e acontece, afim de que se torne um trabalho que possa não apenas interessar a outros sua leitura, mas que também possa abrir novos caminhos e também inquietações, uma vez que é desconhecida a produção acadêmica acerca do referido programa num aspecto mais denso como este, cabendo então ao leitor, reconhecer as indicações aqui postas, a gama de pesquisa que o PME.A abarca de temas não apenas históricos, mas também educacionais.

CAPÍTULO I

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.

O discurso da necessidade de se educar pessoas adultas no Brasil, embora seja antigo (com a ideia de uma educação religiosa e de “civilidade” advinda desde a chegada dos portugueses e exercida pelos jesuítas entre os indígenas), não apenas tem sido ineficiente como muitas vezes causa a exclusão dos sujeitos que buscam determinada formação oferecida aos mesmos.

No Brasil, a educação de adultos começa a delimitar seu espaço a partir da década de 1930, onde pela primeira vez a Constituição Brasileira (de 1934) apresenta a perspectiva da educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Porém, já apresenta como interesse nesse momento, uma educação que vise proporcionar a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, “eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. A mesma ainda ressalta que era de competência da União o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”, o que indica assim, pela primeira vez, uma educação gratuita aos adultos¹.

Nesse período, em que há o fim da República Velha e as mudanças políticas e econômicas ocorridas mundialmente impeliram o país a uma produção capitalista em maior escala, houve a necessidade de uma consolidação de um sistema público de educação elementar no país, uma vez que a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas a esse processo de industrialização e ao aumento das populações urbanas. Assim, era imprescindível que a população tivesse uma formação básica necessária, não apenas para sustentar o crescimento do país enquanto nação próspera e letrada, mas também para a manutenção do “mundo do trabalho”, que exigia agora, novas competências. E os principais sujeitos inseridos no trabalho eram adultos que não obtiveram educação escolar anteriormente, carregando a carga do analfabetismo há diversas gerações.

¹ Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (De 16 de Julho de 1934). Capítulo II “Da Educação e da Cultura”, Artigos 149 e 150.

Ainda que a esperança da consolidação de uma educação para as classes populares não se concretizara pós a Constituição de 1932, a de 1937 traz diversos retrocessos, não apenas excluindo sua obrigação com os adultos e transferindo a responsabilidade do Estado para entidades coletivas públicas e particulares, como aponta qual seria seu interesse na educação dos mais pobres, sendo “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”. Determina ainda que, “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.”² É interessante observar que a educação dos menos favorecidos tende a ser um preparo para o trabalho, enquanto a outros que dispunham de recursos não, uma vez que a redação da mesma lei no art. 128 expõe que “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”, tirando assim a responsabilidade do Estado nessas áreas. Assim sendo, a quem caberia dar tal formação aos menos favorecidos, como salienta a Constituição? Nota-se assim, como são delimitadas distinções entre a educação de ricos e pobres: a primeira tendendo-se para o trabalho intelectual e a segunda para o manual.

As décadas de 1940 e 1950 foram marcadas por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que vislumbravam uma institucionalização e regulamentação da educação de adultos, surgindo os primeiros supletivos para adolescentes e adultos sem escolarização, propiciando uma comoção nacional para a erradicação do analfabetismo, sendo as instituições sociais como igrejas e demais associações as principais atuantes. Ainda houve interferência de organizações como a UNESCO que exerceu influência positiva, reconhecendo o trabalho que estava sendo desenvolvido no Brasil, estimulando assim a criação de programas nacionais de educação, porém com objetivos de “escolarizar” adultos analfabetos, não dispondo de um aprofundamento do trabalho educativo.

Muitas vezes essa escolarização era tratada como um serviço missionário ou filantrópico, com a ideia de que alfabetizar era um dever social, o que fazia com que muitas pessoas se dispusessem a tal, porém sem nenhuma formação e condições para isso, além de colocar o “aluno” como um ser ignorante ou incapaz, uma vez

² Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (De 10 de Novembro de 1937). “Da Educação e da Cultura”, Artigo 129.

que seria com a leitura e a escrita que o mesmo alcançaria condições para ser um “cidadão”, configurando-se um trabalho de assistencialismo ao adulto.

Assim, ao fim da década de 1950, diversas críticas eram postas às campanhas de educação de adultos. A falta de diversos recursos de materiais, espaço e professores sem formação no magistério eram algumas entre tantas, além de uma orientação pedagógica e métodos que não atendiam as especificidades e necessidades dos adultos. Se o tempo para o aprendizado já era curto para a alfabetização, limitava todas as demais possibilidades de uma formação escolar de qualidade mínima.

Um marco que representa o interesse do Estado em conhecer e avaliar o trabalho da EJA é o “II Congresso Nacional de Educação de Adultos”, ocorrido em 1958 no Rio de Janeiro. Nessa ocasião, grupos de intelectuais puderam exprimir com criticidade uma avaliação dos movimentos de educação de adultos que ocorreram ou estavam em desenvolvimento, levantando questões sobre suas precariedades e quais as perspectivas para os rumos de novos projetos.

No discurso de abertura, o então Ministro da Educação, professor Clóvis Salgado, aponta para a Educação de Adultos como sendo um interesse de desenvolvimento da nação, uma vez que o crescente desenvolvimento do país contava, cada vez mais, com mão-de-obra técnica e especializada. O que aponta novamente, a necessidade de uma educação com viés profissional.

Cabe à educação dos adolescentes e adultos importante papel na solução dos problemas criados com o desenvolvimento econômico, suprimindo, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, e, principalmente, dando preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional e técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país.

[...] Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado tão intensa, que não podemos esperar a sua formação pelo sistema regular de ensino: é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos às necessidades de nosso crescimento.³

³ BRASIL, Presidência da República. **Na instalação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos**, no Ministério da Educação a 9 de Julho de 1958. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jk/discursos-1/1958/48.pdf/at_download/file Acesso em 11/2015.

Nesse contexto, despontaram-se grupos de intelectuais oriundos principalmente da organização de movimentos sociais engajados nas discussões de questões políticas e ideológicas da educação de adultos e que também pressionavam o governo a estabelecer uma coordenação nacional das iniciativas de Educação de Jovens e Adultos. Para SAMPAIO (2009, p.20),

O longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB nº 4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público. Nesse momento, as iniciativas de alfabetização de adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, têm como palavra-chave a conscientização, e são financiadas pelo governo federal e por algumas prefeituras. Fundamentadas no espírito democrático, essas iniciativas pressionaram o governo forçando o estabelecimento de uma organização nacional, para que deixassem de ser pontuais e tivessem uma articulação em todo o país. Elas defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro.⁴

Tem destaque nesse momento a atuação representativa de Paulo Freire e sua equipe (oriundos do Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife), sendo Paulo Freire uma das figuras centrais da reflexão e novas perspectivas de atuação da educação de jovens ao trazer uma abordagem de formação crítica aos educandos, diferente do simplista “letramento” que lhes era oferecido. Freire tinha como premissa uma educação democrática e libertadora, que fosse capaz de promover aos sujeitos uma educação capaz de transformar sua realidade e por isso o ato de educar não deveria afastar-se dessa. Como cita ARANHA (1996, p.209),

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a

⁴ SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões.** In: Práxis Educacional/Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – v. 5, n. 7, jan./jun. 2009 – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2009, p.13-27.

palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.⁵

Nesse período, ganha notoriedade nacional o “método Paulo Freire”, que além de um método de alfabetização que apresentava ir além da simples alfabetização, propondo uma estimulação e inserção do adulto iletrado no contexto social e político em que vivia, partindo de sua experiência enquanto sujeito e principalmente convidando-o para um despertar de cidadania que o levasse a uma transformação social de seu espaço, sendo o nordeste brasileiro com seus milhares de analfabetos e inúmeras dificuldades, o berço das ideias transformadoras de Freire.

Porém, com o Golpe Civil Militar ocorrido em 1964 no Brasil, todos os movimentos de alfabetização que estavam ligados à ideia de fortalecimento da “cultura popular” foram reprimidos e sucumbidos, havendo até mesmo perseguição aos adeptos do método Paulo Freire. No documentário “Paulo Freire – Contemporâneo”⁶, diversos são os relatos de professores e alunos que atuavam e recebiam escolarização com a utilização do método naquele momento na região nordeste. No documentário, estes relatam como tiveram que incendiar e ou enterrar os materiais utilizados por sofrerem ameaças de serem presos por insubordinação. Marcos Guerra, um dos colaboradores de Freire que atuou no projeto, chega a relatar que,

“... O Brasil seria outro hoje, se essa atividade não tivesse sido interrompida brutalmente, pelas razões que foi, ou seja, para inviabilizar exatamente a emergência desses, que o Projeto Político pretendia e conseguiu que continuassem como excluídos. O objetivo foi esse, não foi outro...”⁷.

Percebe-se assim que, se de um lado havia o anseio para que os anteriormente privados da educação e marginalizados da escola se percebessem enquanto sujeitos de transformação de sua realidade, sendo a educação não apenas letrada, mas de vínculo popular e político que os auxiliariam nessa descoberta, por outro havia um grupo de dominantes que precisavam da “ignorância” política das classes pobres, mantendo-os excluídos do contexto cultural

⁵ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação** (2ª ed.). Ed. Moderna. São Paulo, 1996.

⁶ Paulo Freire – Contemporâneo. **Documentário**. Direção: Toni Venturi. Produção: TV Escola, Brasil, 2006. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/especiais-diversos-paulo-freire-contemporaneo> Acesso em outubro de 2015.

⁷ *Ibidem*⁶. (Entre os minutos 7:45 – 8:05 do referido vídeo documentário).

de uma educação que pudesse trazer transformação de realidade social. Ainda que oferecessem o letramento, esses grupos queriam privar a educação popular de ser politizada, considerando seus diversos interesses na manutenção de ideologias que os mantivessem no poder, sendo a Ditadura Militar solo fértil para tal.

Frente tais constatações, reitera-se as dificuldades encontradas há tempos, pelas camadas populares, ao acesso de uma educação digna e igualitária a dos que dispõe de condições econômicas para tal e, se às crianças pobres era indicada a educação para o trabalho, quiçá para seus pais que não obtiveram antes instrução de escolaridade, estando ambos marginalizados pelo sistema de ensino que deveria ter a competência de proporcionar-lhes uma formação mínima que atendesse as exigências de trabalhos que extrapassem a mão-de-obra “braçal”, caso esses assim desejassem.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – que embora tenha sofrido alterações, inserções e/ou exclusões em vários de seus artigos/incisos no decorrer dos últimos anos, no que se refere aos atributos gerais da educação (inclusive para Educação de Jovens e Adultos), percebe-se que muitos foram os avanços em termos de políticas públicas que visam um compromisso mais responsável com a educação, tendo como objetivo primeiro tratar dos princípios e fins de como se constitui a Educação Nacional, dispondo ao Estado e à sociedade quais suas obrigações para com a mesma, afirmando quem tem o direito à educação, pontuando o que é o processo de educação entendido pelo Estado e como essa deve ser regida nas instituições de ensino – sejam essas públicas ou privadas, tendo como uma de suas primeiras competências garantir que todos tenham direito à educação básica, que compreende os Ensinos Fundamental e Médio.

Ao discorrer sobre os princípios gerais de que trata, a LDB aponta que

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.⁸

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11ª edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2015, p. 9.

Ainda é proposta da LDB que o processo de educação seja democrático, incluindo os indivíduos sem nenhuma distinção e discriminação e propiciando atendimento especializado aos que dele necessitarem, como para portadores de deficiência. Também é de seu caráter os cuidados quanto aos métodos de escolarização, cabendo dispor a organização seriada da educação em todos os seus níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e/ou educação profissional técnica e ensino superior, além de indicar a carga horária mínima para todos os níveis de educação, os currículos obrigatórios para a educação básica, idade e quantidade de alunos por série, além de outras disposições legais que visam certos parâmetros de regulamentação para toda a educação nacional.

Consequentemente, a Lei estabelece qual o dever do Estado na promoção da educação em seus diversos níveis e modalidades, porém como é tema deste trabalho a Educação de Jovens e Adultos, proponho trazer algumas referências apontadas para a mesma, considerando a extensão que é a LDB e suas tratativas. Assim, como “Do direito à educação e do dever de educar” para a EJA, acredito ser importante trazer as seguintes referências:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Inciso com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4-4-2013).

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...] Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.⁹

Nesse sentido, nota-se a importância da LDB no que se refere principalmente à garantia de acesso e permanência dos educandos, seja em idade regular, seja na EJA, assumindo o Estado papel de promotor da educação no aspecto geral a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as, o que podemos entender como um grande avanço nas últimas décadas, frente às realidades anteriormente postas a essas realidades. Porém, é imprescindível ressaltar os déficits na implementação da LDB em toda sua conjuntura, em especial para com a EJA, considerando as dificuldades

⁹ Art. 4º, *Ibidem*⁸ p. 10. (Título III - Do direito à educação e do dever de educar)

Art. 37º, *Ibidem*⁸, p. 27. (Título V - Dos níveis e das modalidades de educação e ensino, Capítulo II - Da Educação Básica. Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos).

não apenas de assegurar as “garantias” postas, mas também de fiscalizar as diversas realidades existentes e que, como sabido, torna-se uma impossibilidade, tendo em vista as inúmeras unidades de ensino, as diversas redes às quais respondem e a notória falta de recursos para que suas propostas de fato aconteçam.

Embora seja cada vez mais constante as discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, considerando a diversidade de trabalhos acadêmicos produzidos nas últimas décadas, percebe-se que existe diversos pré-conceitos por parte da sociedade que estigmatizam essa modalidade de ensino, em especial o de se acreditar que as salas de EJA são compostas por pessoas idosas, tendo a EJA ainda como apenas uma etapa de alfabetização e/ou de que, quando voltada para o Ensino Médio, seja uma forma de “aprovação rápida”, uma “aceleração fácil” na vida escolar, desacreditando a importância que esta tem para milhares de alunos que não apenas necessitam começar ou retomar os estudos, mas que também veem nesse uma possibilidade de transformação e ascensão de seu status econômico/social por meio de uma melhor remuneração oferecida por empregabilidades que exigem uma formação acadêmica que este ainda não possui.

Assim, entender a EJA na atualidade é reconhecer que não se trata apenas de uma reparação social como antes entendida e promovida, mas como uma etapa de formação que mesmo tendo características diferentes do Ensino Regular é essencial para a sociedade brasileira, uma vez que os sujeitos também existem e vivem em diversas características sociais e que essas não são diferentes quanto às suas possibilidades de formação em qualquer tempo de suas vidas. Daí a importância de entender e discutir a LDB a partir do que essa traz como oferta de ensino, garantia de ingresso e de permanência para a EJA, atentando-se principalmente para suas especificidades, uma vez que notoriamente são desconsideradas por diversas entidades mantenedoras de ensino.

Considerando a pertinência de que a EJA deve acontecer como uma proposta diferente no ensino regular, nos últimos anos o Ministério de Educação e Cultura tem buscado diversas interações que objetivam dar sustentação e visibilidade à mesma, um dos exemplos é a “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão” (SECAD), criada em 2004 com o objetivo de “enfrentar os processos excludentes que marcam os sistemas de educação no país” e ainda de “respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como

instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades”¹⁰, sendo assim um importante agente de iniciativa de mostrar a importância no desenvolvimento da EJA.

Esta secretaria foi ainda responsável pela elaboração da “Coleção Cadernos de EJA” para o ensino fundamental de jovens e adultos (alfabetização até o 9º ano) e também pelo material “Trabalhando com a educação de jovens e adultos”, que aborda temas de como deve ser desenvolvido o trabalho com a EJA, sendo este material destinado ao professor. Tais materiais tem como objetivo apontar o que é a realidade das salas de EJA, dos alunos e o quanto devem os profissionais que ali atuam serem sensíveis a todas essas especificidades. O que é importante, considerando que anteriormente não existia um suporte para os educadores, recorrendo estes, muitas vezes, a materiais utilizados na educação de crianças, não valorizando as tantas experiências já trazidas com os alunos de sua própria realidade adulta.

Ainda, um importante documento recente que visa refletir as práticas de EJA, é o “Marco de referência da educação popular para as políticas públicas”¹¹, que traz como fundamentação a retomada da ação de Paulo Freire, como apresenta o documento,

Da experiência com o Programa Nacional de Alfabetização no governo João Goulart à experiência de Paulo Freire como secretário municipal de educação em São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, a partir de 1989, a Educação Popular consolidou-se no campo das práticas sociais e vem ganhando mais relevância em espaços institucionais. Este Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas reflete um novo momento na valorização destas práticas que acontecem dentro e fora do Governo Federal. Seu propósito é criar um conjunto de elementos que permita a identificação de práticas de Educação Popular nos processos das políticas públicas, estimulando a construção de políticas emancipatórias. Para sua concretização, coloca-se um desafio para todos os setores governamentais e da sociedade civil: torná-lo conhecido e assimilado entre todos os sujeitos e agentes que promovem ações educativas em diferentes frentes e campos de atuação e em todas as políticas públicas.¹²

Este documento, que se apresenta como um documento de referência em âmbito Federal, além de ressaltar a importância de “criar um conjunto de elementos

¹⁰ SECAD. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: Apresentação. Ministério da Educação. Brasília, 2006, p.1.

¹¹ Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília, 2014.

¹² *Ibidem*¹¹, p. 5.

que permita a identificação de práticas de Educação Popular nos processos das políticas públicas”, tem ainda como objetivo, promover um campo comum de reflexão e orientação da prática de EJA no conjunto de iniciativas de políticas sociais.

Assim, o Marco de Referência pretende apoiar os diferentes setores do governo em suas ações educativas e formativas para que, dentro de seus contextos, mandatos e abrangências, possam alcançar o máximo de resultados, avançando para uma concepção de educação em sintonia com as diferentes realidades e com a perspectiva da valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular.¹³

Embora a execução do objetivo deste documento e seu alcance estejam imbricados em dificuldades, não se pode deixar de considerar que é ferramenta de avanço para a persistência em políticas públicas de valorização da EJA enquanto Educação Popular que tem suas especificidades e que precisam de urgente atenção.

Acredito que é nessa perspectiva que a Educação de Jovens e Adultos tem de se apoiar na contemporaneidade, sendo de fato um movimento de luta e resistência pelo direito à educação de jovens e adultos, considerando seus interesses diversos da educação de período regular, não por sobrepor-se uma sobre a outra, mas para que cada sujeito em seu tempo reconheça na educação a ação emancipatória que esta deve incutir em sua vivência, pois como afirmava FREIRE (1996, p.29), “...o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UBERLÂNDIA-MG E A TRAJETÓRIA DO PMEA.

Acredito ser importante trazer aqui uma explicação. Originalmente, a intenção era que este subtítulo fosse apresentado como “Trajetória da EJA em Uberlândia-MG”, buscando apontar historicamente os caminhos percorridos pela EJA (em

¹³ *Ibidem*¹¹, p. 16.

especial na rede municipal de ensino) e, então, tratar especificamente – como um dos itens, a trajetória e atuação do PME¹⁴.

Porém, dentre as escolhas e caminhos da pesquisa descobri a inviabilidade de uma total “separação” dos temas (EJA e PME) pelos seguintes motivos: Primeiro, o movimento de EJA na rede municipal dá-se inicialmente com projetos de alfabetização, não sendo configurado o termo e a característica de EJA existente hoje. Em segundo, o que se tem nos arquivos do NEJA como “histórico”, são breves relatos lineares, configurando apenas “traços marcantes” das mudanças ocorridas em alguns períodos. Em terceiro, e de maior preocupação, desconheço e, não encontrei por meio de pesquisas trabalhos/obras que retratassem um histórico consistente da EJA no âmbito da rede municipal, mas apenas dos projetos operados pelo Estado até 1990.

Vale ressaltar que muitas pesquisas são destinadas a EJA no município, mas sempre com temas que se referem à atuação da EJA no espectro das práticas pedagógicas, nas quais (que fiz leitura), não trazem a relação histórica, citando, quando muito, os “avanços” ocorridos em determinados períodos.

Detenho-me neste trabalho às minhas pesquisas nos documentos encontrados no NEJA, trazendo algumas conclusões oriundas de observações destes buscando, nos rastros das fontes, elaborar uma percepção dessa trajetória. Indico então ao leitor que este trabalho não detém a obrigação de traçar todo o percurso da EJA na cidade de Uberlândia, mas de apontar os caminhos que o PME têm traçado em sua história, sendo o foco principal o que se tem hoje como constituído na atuação do programa.

Assim sendo, esclareço que trago algumas referências encontradas no “histórico oficial” do NEJA e, junto, as minhas inserções que foram possíveis na pesquisa das documentações outras encontradas. O acervo do NEJA é extenso (com pautas e relatórios de reuniões, fotografias, diversos materiais de discussão pedagógica, dentre outros), mas me detive em alguns recortes possíveis de tais

¹⁴ Vale considerar aqui que o PME não é uma Modalidade de EJA, uma vez que não é regulamentado dentro dos padrões exigidos pelo MEC, sendo um programa específico do município de Uberlândia. Assim, indico ao leitor que o termo EJA refere-se às turmas de 6º ao 9º Ano (II Segmento) e o termo PME de 1º ao 5º Ano (que seria o I Segmento de EJA, caso estivesse configurado como Modalidade de EJA), embora mesmo dentro da Secretaria de Educação do município muitos servidores (inclusive de cargos de chefia) não têm “consciência” dessa “separação”, tratando toda a educação de jovens e adultos como EJA, não especificando PME (quando é o caso).

fontes, apresentando as que entendia como imprescindíveis e de maior relevância para tratar o tema.

Para além dos documentos “vasculhados” que me permitiu – ainda que não profundamente, refazer um pouco da trajetória do PMEa reescrevendo sua história, por meio de análise e interpretação dos mesmos, discorro aqui o surgimento e continuidade histórica do programa por meio dos documentos apresentados como o “*Histórico da Educação de Jovens e Adultos*” e o que aqui chamo de “*relato histórico*”, considerando que foram as principais fontes disponíveis no início da pesquisa e que me levaram à busca de outras. Assim, na construção deste trabalho busco inferir nessa história linear que aparece como pronta a partir de diversas perguntas que me surgiram ao contato com as fontes, uma vez que não são colocadas para estas diversas questões que, olhando para o PMEa, me são.

Segundo o “*histórico oficial*”, a EJA até o ano de 1989 em Uberlândia, era de responsabilidade do Estado, com os programas MOBIL e após, o EDUCAR¹⁵, que, segundo o documento,

Apesar dos avanços qualitativos, a nível nacional, o Projeto demonstrou pouca eficácia na superação dos problemas”. Evidenciou-se a improvisação das ações e o despreparo dos educadores, sendo portanto, interrompido, em 1990 e o projeto passou a ser administrado pelo próprio local.¹⁶

Existe ainda no “*relato histórico*”¹⁷, porém sem referenciar-se, um trecho do *Projeto Municipal de educação de Jovens e Adultos*¹⁸, em que o documento se refere à *Operacionalização do Projeto: Mobilização*. O que parece, ao ler este relato, é que em 1990 o PMEa simplesmente “nasce” na rede municipal, uma vez que o *Projeto Municipal de educação de Jovens e Adultos* nunca é citado na história da EJA/PMEa, mas ao encontrá-lo nos arquivos não apenas entendi que houve

¹⁵ Provavelmente este é o motivo da não apresentação histórica da EJA antes 1990, que é quando se inicia o trabalho de responsabilidade municipal desta modalidade de ensino.

¹⁶ Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Histórico da educação de Jovens e adultos**. Uberlândia-MG. p.11. (Não se tem o ano, mas o último documento anexo data o ano 2000).

¹⁷ A atual coordenação do NEJA desconhece a autoria e referências exatas do relato. Ao que parece, é um relato de memorização junto a algumas fontes, como o “Histórico” e até mesmo o resumo deste.

¹⁸ Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Projeto Municipal de educação de Jovens e Adultos**. Uberlândia-MG, 1989.

Este documento, composto de 15 páginas, trata desde a identificação do projeto até a planilha orçamentária do mesmo, indicando as responsabilidades e competências de cada ente envolvido, metodologias, abrangência da atuação e diversos outros pontos que julgo importantes para a viabilidade do projeto e, assim, sua aprovação pela prefeitura.

diversas discussões para o planejamento de inserção de um projeto (que gerou tal documento), como também o “histórico oficial” é em grande parte, cópia deste, me fazendo perceber sua importância para entender a trajetória de como surge o PMEa. Assim, ao ter contato com o documento (que foi após a conclusão de grande parte deste trabalho), tive que retomar muito do que havia feito, buscando valorizar não apenas o documento, mas também indicar a ausência de suas referências na “história pronta” do PMEa.

Entendo que começa assim a trajetória do PMEa na rede municipal de Uberlândia, com um planejamento que objetivava fazer na cidade,

uma campanha de impacto, com objetivo de envolver e sensibilizar os diversos segmentos da sociedade, tais como: associações comerciais e industriais, empresas, Lions, Rotary e a população em geral, com o objetivo de encaminhar para as salas os alunos analfabetos, ou mesmo abrir espaço para o funcionamento de salas dentro das próprias empresas, sendo a Secretaria responsável pela assistência pedagógica e material, no caso das salas funcionarem nas empresas. Além desse processo, haverá ainda a mobilização constante nos bairros, feita via rádio, televisão, jornal e carros volantes.¹⁹

Este projeto inicial indicava que se daria em 5 etapas, entre os períodos de 12/04/1989 a 28/06/1991, sendo que a primeira etapa teria 70 salas, a segunda 75 salas, a terceira 80 salas, a quarta 85 salas e a quinta 90 salas.²⁰ Ainda no documento há (separadamente, como um anexo) um quadro de *Documento Informação Ação/Etapa – Educação de Jovens e Adultos* em que se indica 1ª Etapa: Número de classes 65, sendo 54 ZU e 11 ZR. Número de alunos 1.476, sendo 1.376 ZU e 100 ZR,²¹ tendo o início das atividades em 12/04/1989 e o término em 12/09/1989. O quadro que segue após é uma planilha de orçamento, contando com todos os gastos desde materiais pedagógicos à remuneração dos servidores, separando ainda os gastos entre a Prefeitura Municipal e a Fundação EDUCAR²².

¹⁹ *Ibidem*¹⁸, p. 07. É pertinente apontar que no “histórico oficial” este trecho (que aparece como um objetivo a ser cumprido no Projeto Municipal de educação de Jovens e Adultos) é apresentado como um dado ocorrido, ou seja, o que era antes um objetivo (no documento de 1989) torna-se algo transcrito como tendo sido concretizado, permitindo questionar se essa história (elaborada) pode não ser o que (e como) de fato aconteceu.

²⁰ *Ibidem*¹⁸, p.10.

²¹ As indicações ZR e ZU certamente são de Zona Rural e Zona Urbana.

²² A Fundação EDUCAR era um órgão governamental que surgiu em 1985, como substituta do MOBIL e foi extinto em 1990, surgindo a (PNAC) Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania que só durou um ano.

Trago esses dados referenciados ao leitor para justificar a compreensão que tive por meio das fontes. No histórico não consta a avaliação (ou como se deu) da continuidade do projeto inicial que, como antes posto, nunca é citado. Assim, não é possível reconhecer se houve de fato a implementação de sua proposta. O que se tem como história do PMEa após a indicação de que houve uma grande mobilização em Uberlândia em 1990 (trazendo a referência anterior como um passado – como indicado) é que, “a partir de então, já concretizado, o PMEa – Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos iniciou um intenso trabalho de alfabetização de adultos”²³.

Ainda na análise dos documentos encontrados, outro a que tive acesso é uma “Proposta para melhor viabilização do trabalho do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo para o ano de 1994”²⁴. Um documento de caráter importantíssimo para compreender a avaliação feita nos primeiros dois anos do projeto. O mesmo traz como uma “abertura” que

O trabalho do P.M.E.A. ao longo de dois anos tem-se reafirmado no cenário Uberlandense como alternativa séria de alfabetização de adultos. Cabe a nós, educadores e administradores, arcarmos com este compromisso, aprimorando e ampliando o já realizado até o presente momento.²⁵

Dentre os itens tratados no documento, acredito serem importantes ressaltar: o documento frisa a importância da continuidade do projeto suprimindo o déficit social para com o adulto analfabeto; preocupa-se com as metodologias que têm sido utilizadas bem como a carga horária disposta; volta-se para a necessidade de firmar convênios, garantir permanência dos alunos, beneficiar e assegurar servidores (e estagiários) além de propiciar formação aos mesmos e estruturar um programa de pós-alfabetização nos moldes em que o projeto de alfabetização operava.

²³ Trecho constante no relato indicado na referência 17.

²⁴ Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Coordenação Técnica Pedagógica. **Consultoria do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo**. Proposta para melhor viabilização do trabalho do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo para o ano de 1994. Uberlândia-MG, dezembro de 1993.

NOTA: Vale ressaltar que neste momento o PMEa era a sigla de “Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo”, tendo sido substituído por Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos apenas em 2011, por entender que não apenas é inviável acreditar que haverá uma erradicação total do analfabetismo com o programa, mas ainda por compreender que este tem um sentido mais amplo no campo educacional para além de “ensinar a ler e escrever”, buscando viabilizar uma totalidade que o termo educação sugere.

²⁵ *Ibidem*²⁴. Documento não paginado.

O documento traz então um breve histórico de como se iniciou as atividades do projeto, porém foca na estrutura atual (ano de 1993), que nesse momento apresentava de forma mais sistemática sua organização, considerando até mesmo a abrangência que este teve que, segundo indicações dos documentos, era maior que o planejado inicialmente.

Neste documento é apresentada uma proposta curricular que deveria ser trabalhada de forma interdisciplinar e a avaliação pretendida para que o aluno pudesse seguir os estudos após a alfabetização. Faço tal observação pois, embora a questão pedagógica do PME A não é foco deste trabalho, não se pode desconsiderar o interesse e necessidade do projeto em repensar sua atuação e reavaliar suas práticas de ensino para posicionar-se quanto os resultados educacionais esperados. O documento cita que a princípio a metodologia trabalhada era o Método Salesiano Dom Bosco (SDB), inspirado nas cartilhas Caminho Suave e Sodré e no Método Cima. E ainda aponta que a característica principal de tais métodos era rapidez (propondo alfabetização em 72 horas) e a não exigência de especialização ou grande preparo de quem o aplica.²⁶

Tais indicações mostram que os professores (que eram estagiários) não precisavam da qualificação de magistério e, é sabido que a cartilha Caminho Suave era utilizada na alfabetização de crianças, o que revela que não eram utilizados métodos voltados para uma EJA que se referenciava em Paulo Freire e, assim, na perspectiva do aluno trabalhador e de sua “experiência de mundo”.

Dada essa realidade, houve já no início do trabalho a necessidade de sua reformulação, como se pode ver no documento:

Todavia, diante das características dos alunos (idade, dificuldade de memorização, auditivas e visuais, cansaço, etc...) verificou-se que a alfabetização não se realizava a contento no período esperado, uma vez que o SDB exigia grande memorização e retenção rápida, não se adequando às reais condições dos alunos. Por outro lado, devido a heterogeneidade da sala era preciso considerar o ritmo de cada um e a variabilidade imensa de conhecimento que os adultos traziam. Verificou-se então que alfabetizar não era simplesmente a aquisição de conhecimentos prontos e acabados. Era necessário redefinir o conceito de alfabetização e rever os resultados que pretendíamos ao final de 3 meses.²⁷

Embora não queira prolongar acerca do pedagógico antes e hoje desenvolvido, tais afirmações são imprescindíveis para entender as mudanças

²⁶ *Ibidem*²⁴. Documento não paginado.

²⁷ *Ibidem*²⁴. Documento não paginado.

ocorridas na estrutura do programa e que interferiram diretamente em sua formação até os dias atuais.

No último item do documento – *Parecer das Coordenadoras*, algumas dificuldades aparecem no desenvolvimento do projeto. Inicialmente pretendia-se a abertura de salas de aulas nas empresas, onde seria cedido 1h15min da jornada de trabalho do aluno para sua alfabetização, “mas que não teria sido viabilizado devido à recessão econômica”, não podendo o empresário dispor ao trabalhador este tempo. Houve ainda indicação de atraso dos salários dos estagiários e dificuldades com os locais cedidos para as aulas, pois os proprietários reclamavam do aumento no consumo de energia, que a prefeitura não estaria subsidiando.

Não foram encontrados outros documentos que pudessem ser analisadas, senão o já referido histórico e diversos arquivos como fotografias (que carecem de legendas), instrumentais de reuniões dentre outros. Ressalto que não me dispus ao tratamento destes diversos, que poderiam até se tornarem fontes, por perceber que não eram viáveis à intenção deste trabalho como uma apresentação geral do PMEa, o que delongaria grande espaço de tempo. Assim sendo, o que se tem como fonte após 1994, são as transcrições de como teria dado continuidade ao programa, expostos de forma linear suas principais mudanças.

Em 1995, o PMEa passa a contar com professores formados em magistério, deixando de ser ministrado por estagiários universitários das diversas áreas. Esta “profissionalização” não apenas foi ao encontro das propostas de educação nacional, como também da intenção inicial do programa, sendo as professoras oriundas do mesmo bairro onde existia o projeto – indicadas pela associação de moradores e selecionadas pelo grupo de supervisores da prefeitura –, sendo pessoas próximas da comunidade que conheciam os alunos e a realidade destes. Em 1996 o programa passa a contar com professores concursados da PMU (Prefeitura Municipal de Uberlândia), que atuavam nas séries iniciais regulares, fazendo “dobras” em seu cargo para atuarem na EJA.

As ações que foram sendo efetivadas desde a implantação do programa, possibilitaram que este tomasse corpo e se desenvolvesse, tornando possível oferecer o ensino pós-alfabetização de 1ª a 4ª série a partir de 1997, quando o aluno concluía o Ensino Fundamental I, podendo dar continuidade aos estudos regulares na EJA. Tem-se na história da EJA no município entre os anos de 1995 a 1997 diversas parcerias, visando especialmente o atendimento à alfabetização e

conclusão do 1º e 2º grau para servidores públicos municipais e deficientes auditivos que, segundo os documentos, eram em número significativo em Uberlândia. Essas salas de aula estavam alocadas nas realidades próximas dos sujeitos que delas dependiam e, ao serem extintas em 1998 concentrando-se nos espaços escolares, causou a evasão dos alunos que ainda não haviam concluído o *Ensino Suplência*.

O Ensino Regular de Suplência tinha um tempo médio de duração, sendo que o 1º grau era concluído em 1 ano e o 2º grau em 1 ano e meio em regime semestral, no qual o aluno tinha total liberdade de escola das disciplinas a serem cursadas... O atendimento era feito em salas descentralizadas, escolas municipais, escolas estaduais, CESU e nas unidades SESI. Concomitante a este trabalho, era feito o atendimento aos portadores de deficiência auditiva (D.A.), pois o número de portadores em Uberlândia era significativo, portanto a Secretaria Municipal de Educação, preocupada em atender a esta população, criou o Ensino Regular de Suplência, adaptando-se à realidade dos mesmos. Os profissionais eram treinados para atender as especificidades desta clientela, que havia iniciado o 1º ou 2º grau, e não os tinha concluído.²⁸

Até o ano de 2005 existia salas de aula do PMEIA (da alfabetização até o 5º ano) em espaços não escolares²⁹ e a EJA (alfabetização até o 5º ano) nas escolas, sendo que essas últimas eram “Modalidade de Ensino da EJA”. Esse quadro mudou neste ano, quando a Educação de Jovens e Adultos foi instituída como *Modalidade de Ensino* no município de Uberlândia através do Decreto nº 10.079 de 11/11/2005 (Diário Oficial do Município) mediante as orientações da Lei Federal nº 9394 de 20/12/1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação), oferecida em 04 (quatro) períodos semestrais, equivalentes aos 04 (quatro) anos finais do Ensino Fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º ano do *Ensino Fundamental de Nove Anos*. A partir de então, todas as turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), passam a integrar o PMEIA deixando assim, de ser Modalidade de Ensino, para ser um programa específico, com suas peculiaridades e especificidades, como será visto a seguir.

Ainda no ano de 2005 criou-se o NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos)³⁰ inserido no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta

²⁸ _____. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Histórico da educação de Jovens e adultos**. Uberlândia-MG. p.17-18.

²⁹ *Comumente ainda hoje essas salas são referidas como “salas individuais”. Segundo Delma Macedo, supervisora responsável pela EJA neste período (atualmente professora do PMEIA – com quem tive diversas conversas sobre esta pesquisa), naquele momento havia um total de 29 “salas isoladas”, ou seja, 29 salas do PMEIA, sendo as demais, salas do Ensino Regular de EJA.*

³⁰ Atualmente, o NEJA, que compõe os demais núcleos do CEMEPE, tem como Coordenadora Maria Geralda Ferreira Santana, Cláudia Aparecida Saramago Mendonça (Pedagoga), Selma Sousa

Diniz (CEMEPE), na intenção de reorganizar as ações do programa, sendo responsável pelo trabalho administrativo e pedagógico da EJA e do PMEA. As principais ações nesse momento foram a de sistematizar a proposta de trabalho a partir de eixos temáticos, sendo que os conteúdos básicos seriam trabalhados numa abordagem interdisciplinar, respeitando o ritmo e a experiência de vida dos alunos e alunas – característica identificada como necessária desde os primeiros anos de atuação do programa – tendo o núcleo a função de integrar e viabilizar tal proposta, acompanhando e formando os profissionais.

Na contemporaneidade³¹, o NEJA atende um público de aproximadamente 3.094 alunos/as em uma média semestral de 66 salas de EJA e 50 salas do PMEA sendo que 21 são em espaços escolares e 16 são salas individuais, situadas no perímetro urbano e zona rural, com atendimento no período diurno e noturno. Existem ainda salas de aula na *Empresa Martins* com o *Projeto SuperAção Educação*, que visa a educação de trabalhadores dentro do ambiente de trabalho.

De acordo com o último censo (2010), ainda há na cidade de Uberlândia-MG aproximadamente 17,9 mil pessoas analfabetas, sendo que 80% deles vêm de outras regiões do país. Dos 478.424 habitantes com mais de 15 anos, 3,8% (17.924) não sabem ler e escrever. A população total da cidade é de 604.013 habitantes. O índice de analfabetismo em Uberlândia é inferior à meta de 6,7% preconizada pela Unesco para o Brasil atingir em 2015.

Assim, embora a taxa do município esteja abaixo das médias nacional e estadual de analfabetismo³², há uma grande preocupação da Secretaria de Educação em avançar no trabalho de alfabetização, buscando inserir salas de aula em diversos espaços, na tentativa de atingir os diversos públicos e espaços em que estão os sujeitos ainda sem escolarização. Daí a importância do PMEA, que atua visando possibilitar a alfabetização “em qualquer tempo” dos sujeitos adultos,

Moreira Gomes (Professora de Língua Portuguesa - apoio) e Liliane Ribeiro da Silva (Professora de Ciências - apoio).

³¹ Dados do ano de 2015 – 1º semestre.

³² Taxa de analfabetismo 2000 – 2010: Uberlândia 5,04% – 3,8%; Minas Gerais 10,9% – 7,6%; Brasil 12,9% – 9,6%. Dados apresentados pelo Jornal Correio (edição de 3 de julho de 2011, por Arthur Fernandes) com fontes no Censo 2000 e 2010 do IBGE. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/uberlandia-tem-18-mil-pessoas-analfabetas/>. Acesso em dezembro/2015.

viabilizando um projeto que considere as especificidades diversas do público ao qual atende, como é possível reconhecer no capítulo que segue.

CAPÍTULO II

2. PME A – CARACTERÍSTICAS E ORGANIZAÇÃO.

O Programa Municipal de Educação de Jovens E Adultos (PMEA) é um programa de cunho público, mantido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia e foi regulamentado no ano de 2011, embora como supracitado, exista desde 1990. Com essa regulamentação sua atuação foi formalizada, indicando as características de como e para quais sujeitos o programa se destina.

Decreto nº 12.623, de 5 de janeiro de 2011. Dispõe sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos na Modalidade da Educação Não Formal nas escolas municipais de Uberlândia.

O Prefeito de Uberlândia, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o artigo 45, inciso VII, da Lei Orgânica Municipal, e com fulcro nos artigos 4º, 5º, 37, 38 e 87 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; nas Leis Federais nºs 10.097, de 19 de dezembro de 2000 e 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) e suas alterações posteriores, e no Decreto Municipal nº 10.724, de 19 de junho de 2007;

Considerando a necessidade de proporcionar ao aluno com defasagem com relação à idade e ao ano de escolaridade a oportunidade de reestruturar com qualidade sua aprendizagem por meio da aceleração dos estudos;

Considerando que os jovens e os adultos trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e vivências próprias e, por isso, devem ser atendidos dentro de suas especificidades, levando em conta suas características inerentes, seus interesses, condições de vida e de trabalho;

DECRETA: Art. 1º Fica disciplinado o funcionamento do Programa Municipal de Jovens e Adultos PME A, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Art. 2º A Educação de Jovens e Adultos na Modalidade da Educação Não Formal será oferecida aos jovens e adultos com idade mínima de 15 anos completos no ato do ingresso que não tiveram acesso a escolaridade ou continuidade de estudos correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental na idade própria prevista em lei.

§ 1º Terão direito à efetivação da matrícula no ensino noturno candidatos maiores de 14 (quatorze) anos, que participam do Programa Menor Aprendiz.

§ 2º O menor aprendiz só terá a matrícula efetivada mediante a apresentação da Carteira de Trabalho (CTPS), declaração do empregador ou declaração de trabalho autônomo.

Art. 3º O atendimento aos alunos com escolaridade equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental compreenderá 15 horas semanais de atividades em salas localizadas em empresas, entidades religiosas, associações de moradores, escolas e em pontos estratégicos, nos diversos bairros de Uberlândia, constituindo turmas conforme nível de aprendizagem.

§ 1º O atendimento do PME A será feito por professor habilitado, que desenvolverá conteúdos vinculados à vivência, realidade e características próprias do aluno.

§ 2º O aluno com pré-requisitos para ingressar no 6º ano/6º período será submetido ao processo de classificação, conforme dispõe o artigo 24, II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 3º As turmas serão constituídas com o mínimo de 20 (vinte) alunos. Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Uberlândia, 5 de janeiro de 2011. Odelmo Leão – Prefeito.³³

Como exposto no decreto de sua regulamentação, o programa visa atender aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade na idade própria ou que interromperam seus estudos. O mesmo constitui-se como uma *Educação Não Formal*, tendo a “equivalência” do Primeiro Segmento de EJA – corresponde à alfabetização e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos). Com a proposta de “informalidade”, o programa propicia flexibilidade quanto à organização do tempo e espaço escolar, uma vez que não sendo regido pelo Sistema Nacional de Educação, tem autonomia para desenvolver um trabalho com características próprias, formulando ações que atendam suas especificidades, estando essas em consonância ou não com as Diretrizes Para a Educação Básica no Brasil.

Os principais objetivos do programa pautam-se em possibilitar ao indivíduo jovem e adulto retornar aos estudos, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, oferecendo a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem e propiciar uma preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.³⁴

Nessa perspectiva, entende-se que o programa é estruturado para atender trabalhadores, jovens, adultos e idosos, que consideram inviável cumprir carga horária e demais regulamentos do “ensino formal”, bem como aos que não tiveram acesso à escolaridade em idade própria ou que desejam concluir seus estudos.

As salas do PMEA podem ser implantadas em locais disponibilizados na cidade ou zona rural do município de Uberlândia, observando-se o quantitativo mínimo de 20 alunos para o funcionamento, e tendo consonância com as condições do espaço físico disponibilizado. A abertura de novas salas pode acontecer em qualquer época do ano, em face à demanda da comunidade, através de contatos

³³ Diário Oficial do Município. **Decreto nº 12.623, de 5 de janeiro de 2011.** Dispõe sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos na Modalidade da Educação Não Formal nas escolas municipais de Uberlândia. Ano XXIII Nº 3576. Uberlândia - MG, 07 de janeiro de 2011, p. 01 - *grifos do autor*.

³⁴ Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – SME. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA. **Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas.** Coordenação: Viviane Silva Ambrósio Souza. Uberlândia-MG 2012 (p. 14-15) – Das finalidades e objetivos do programa.

realizados pelo Núcleo. Porém a uma “lista de espera”, uma vez que a prefeitura não consegue atender todas as demandas por falta de recursos, cabendo ao NEJA buscar orientar uma escola e/ou sala do programa mais próxima à comunidade que procura atendimento e não é atendida.

Todas as salas, independente do espaço onde estão, permanecem sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da equipe de coordenação do programa (NEJA), instalada no CEMEPE. Segundo a coordenadora do núcleo seria necessário mais profissionais para o atendimento, uma vez que a pedagoga (supervisora escolar) é responsável por um contingente grande de professores, muito maior do que a realidade das escolas da rede, o que pode muitas vezes precarizar o trabalho. Segundo a pedagoga, Cláudia Saramago (com quem estive muito próximo durante minha pesquisa e pude acompanhar de perto seu trabalho), a equipe de professores do PMEa e EJA “andam muito sozinhos” e os encontros e reuniões nem sempre são suficientes para reconhecer o verdadeiro trabalho desenvolvido nas salas de aula, assim ela busca acompanhar com maior frequência os que apresentam maiores dificuldades, o que não seria o ideal, mas o que é possível. Nas escolas de EJA há atendimento de supervisores lotados na escola, mas Cláudia Saramago além de atender todos os profissionais do PMEa, ainda tem a função de acompanhar o trabalho dos/as pedagogos/as da EJA.

O ingresso no PMEa pode acontecer em qualquer momento do período letivo – justifica-se por não haver o rigor do sistema da EJA (que possui carga horária e dias letivos estabelecidos) e também devido o processo de alfabetização ser contínuo e as salas serem multiseriadas. A coordenadora Maria Geralda exemplifica que, como são feitas avaliações semestrais (ao fim do semestre) os alunos que ingressam mais ao fim do semestre letivo são prejudicados e às vezes não aprovados, mas não é empecilho para a matrícula ocorrer em qualquer momento. As matrículas são feitas diretamente nas salas com os professores e depois encaminhadas para o NEJA para serem efetivadas. O público alvo são pessoas a partir de 15 anos, mas são feitas matrículas para pessoas com idade inferior, geralmente sujeitos com encaminhamento da justiça, da Secretaria de Educação ou similares.

Como citado, as salas são multiseriadas, ou seja, estudam juntos alunos que estão sendo alfabetizados com os que já detêm o conhecimento de grande parcela do que se é esperado para concluir o 5º ano. As disciplinas são ministradas de forma

articulada, divididas em áreas: *Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências da Natureza*. Há uma questão contundente nesse processo: as disciplinas são “articuladas”, porém na avaliação de classificação o aluno faz uma prova para cada área de forma separada, o que possibilita questionar sobre essa articulação dos conteúdos entre si. Segundo a pedagoga, os planejamentos dos professores bem como suas aulas deveriam trazer os conteúdos de forma integrada, mas na prática isso nem sempre acontece.

A certificação do aluno após sua classificação para o Ensino Fundamental II é feita pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Amanda Carneiro Teixeira. A classificação de Lei 9394/96 Art. 24, Inciso II, Alínea C³⁵ é necessária para que o aluno consiga se matricular no Ensino Fundamental II (II Segmento de EJA). Assim, no histórico escolar ficam-se registradas as notas das áreas citadas apenas no “campo” 5º Ano³⁶, com a observação da referida lei, sendo que o mínimo para a promoção do aluno é 60% e a classificação por área é exigência do MEC, daí a dificuldade de avaliar de forma integrada os conteúdos.

Os professores do PMEA são servidores da rede municipal de ensino, formados em Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, sendo que alguns são lotados nas escolas onde estão salas de EJA, outros fazem “dobras” em seu cargo de origem (como no Ensino Regular) e há os que são lotados no CEMEPE, onde se encontra o NEJA, ficando “disponíveis” para atuarem nos locais em que houver necessidade. Outra característica do programa é a grande presença de professoras mulheres. Em 2015 o programa atendeu cerca de 51 turmas, onde atuavam 46 professoras (algumas atuavam em duas turmas) e apenas 1 professor.

Na rede municipal de Uberlândia, a carga horária do professor é de 20h semanais, sendo que 13h 20min (16h/aula) é de atividade em sala de aula, 133min20s de atividade de *Módulo I* e 266min40s em atividade de *Módulo II*³⁷. O

³⁵ Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

³⁶ Ver anexo I – Os dados do aluno foram omitidos preservando sua identidade.

³⁷ *Módulo I* – o professor cumpre a carga horária na escola (junto com o/a supervisor/a ou em outras atividades referentes ao seu trabalho. O *Módulo II* acontece “onde melhor convier” ao professor, podendo ser em casa, em atividades de formação, na escola e etc., salvo quando é convocado a cumpri-lo em determinada formação ou na escola.

complemento da carga horária do professor do PME A (*Módulo I*) é disposto em formações/reuniões quinzenais com a supervisão/coordenação do NEJA e ocorre no CEMEPE ou em outros espaços de formação, não ocorrendo semanalmente na escola como com os professores da EJA.

Explicito essa “divisão” na carga horária do professor devido sua inferência direta no atendimento ao aluno do PME A. Na EJA e nas outras modalidades de ensino existe o professor *Regente II* que atua na sala de aula nos módulos do professor *Regente I*, o que não ocorre no PME A – onde o aluno é atendido apenas pelo professor *Regente I*, uma vez que seria altamente oneroso manter professores que “completariam” a carga horária mínima exigida para os Segmentos de Ensino.

Assim, considerando o Art. 23º e 24º da LDB³⁸, que determina a organização da carga horária e dias letivos para o Ensino Fundamental e Médio, nota-se que a carga horária do aluno do PME A é menor do que determina o MEC – como indica o Art. 3º do decreto de sua regulamentação, o atendimento aos alunos compreende 15 horas semanais de atividades em sala de aula, apontando assim uma das especificidades de sua organização. Segundo a coordenação do NEJA não há um Projeto Político Pedagógico específico para o PME A, porém nota-se que o documento citado como fonte, na *referência 37*, dispõe da organização administrativa e curricular do PME A e da EJA, embora o faça de forma sucinta.

2.1 PROBLEMÁTICA ACERCA DO PME A.

Ao refletir sobre o fazer deste trabalho, muitas foram às inquietações quanto às possíveis problemáticas que me eram apresentadas. Frente às diversas possibilidades a que mais me inquietava – frente às características diversas do

Fonte: Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Organização da EJA da Alfabetização ao 9º Ano**. Uberlândia-MG. Setembro de 2015. p.7.

³⁸ 1. O artigo 23 da Lei nº 9394/96 determina: Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar; 2. O artigo 24 da Lei nº 9394/96 reza em seu inciso I: Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Na EJA, em regime semestral, a carga horária é de 400h distribuídas em 100 dias letivos.

programa –, é o porquê deste, mesmo onerando em parte a prefeitura municipal por não receber as benesses dispostas aos Sistemas de Ensino do Ministério da Educação, continua a seguir como programa, não se configurando como Modalidade de Ensino. Assim, desde o início da minha intenção em conhecer o PMEa, partindo para uma investigação, houve alguns relatos “explicativos” que não se coincidem e tampouco são registrados, ficando como especulações, que são inclusive curiosas, porém sempre relatadas como “eu acho” ou “ouvi dizer” e por isso não as trago como dado, embora saiba que possa intrigar o leitor.

A explicação que mais comumente aparece é a de que a prefeitura fez a opção por manter a alfabetização de jovens e adultos e a conclusão do Ensino Fundamental I (por meio de classificação, como adequação jurídica-legal) exclusivamente com o PMEa após 2005, devido à inferência negativa que os alunos dessa faixa escolar traziam para as avaliações das unidades de ensino em que estavam inseridas, fossem pelas baixas notas ou pelo alto índice de evasão. Ou seja, enquanto programa municipal de uma educação informal o PMEa não recebe subvenção do Estado, mas também não é “cobrado” como sistema de ensino. Os alunos não fazem avaliações nacionais e tampouco o índice de evasão do programa é considerado, embora o PMEa tenha hoje reconhecimento nacional e internacional de sua atuação³⁹.

Questionei ao Inspetor Escolar Marcos Antônio Lima Pereira⁴⁰ se não era subestimar os alunos da EJA quanto à avaliação nacional. O mesmo explicitou que os alunos do PMEa por estarem em salas seriadas e os conteúdos serem multidisciplinares, teriam dificuldades em articular conteúdos específicos cobrados nas provas, além de que no PMEa o aluno não tem um tempo específico para cumprir as etapas equivalentes do Ensino Fundamental I e, sendo uma modalidade de EJA, deveria cumprir em tempo estipulado pelos padrões nacionais.

³⁹ Como reconhecimento, o programa recebeu a Medalha Paulo Freire em 2010, estando entre os 10 classificados nesse ano como referência de Experiência de EJA, recebendo visita técnica de avaliadores do MEC que classificaram como positiva a atuação do programa.

O PMEa também se tornou referência internacional e foi reconhecido pelas experiências bem-sucedidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), compondo uma publicação da Unesco intitulada “Políticas Y Práticas em Alfabetización de Personas Jóvenes Y Adultas: Lecciones desde La Práctica Innovadora en América Latina y El Caribe”.

A premiação e a obra encontram-se no NEJA.

⁴⁰ Responsável pela EJA no município e Coordenador da Inspeção Escolar do Município (desde agosto 2015). Entrevista realizada em fevereiro de 2016.

É fato que a atual secretária de educação⁴¹ pretendeu em seu primeiro ano de atuação, fazer com que o PMEA se reintegrasse como Modalidade de Ensino de EJA. Porém, segundo a responsável pelo NEJA⁴² logo percebeu-se a inviabilidade de tal proposta, pois acarretaria ao município diversas mudanças no sistema educacional e as escolas poderiam ter quedas em suas notas das avaliações nacionais (como a nota do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Ainda, segundo a entrevistada, delongaria um tempo de discussão e articulação junto ao MEC que seria impossível naquele momento. Uma das dificuldades é que o município de Uberlândia não possui regulamentação própria de ensino, sendo regido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que também teria dado indícios da inviabilidade da proposta.

Os professores que atuam no PMEA são subsidiados pela prefeitura, que não recebe participação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o pagamento dos mesmos, segundo Kellen Honorato⁴³. Ainda, segundo Kellen, o lanche dos alunos também é exclusivamente subsidiado pelo município, não recebendo verba do Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Questionei se não era viável que a prefeitura reintegrasse o PMEA como modalidade de ensino para recebimento de verbas federais em sua manutenção e a assessora disse que não, mas não detalhou motivos, afirmando apenas que era um programa específico do município.

Muitas salas de aula do PMEA são alocadas em espaços avaliados como sendo deficientes para o atendimento aos alunos, seja pelas características de falta de segurança em bairros de periculosidade, tamanho das salas de aula, falta de mobiliário adequado ou até mesmo por esses espaços não possuírem recursos pedagógicos que facilitariam e/ou contribuiria com o processo de ensino aprendizagem, fatores que muitas vezes fazem as salas agirem como comunidade, onde os sujeitos se ajudam e improvisam para continuarem mantendo o espaço.

⁴¹ Professora Dr^a Gercina Santana Novais – Administração do prefeito Gilmar Machado (2012-2016).

⁴² Maria Geralda Ferreira Santana – responsável pelo NEJA desde 2012.

⁴³ Assessora de Desenvolvimento Humano da Secretaria Municipal de Educação (desde 2012). Entrevista realizada em fevereiro de 2016.

Segundo Delma Macedo⁴⁴, muitas vezes ela oferece lanches custeados de recurso próprio como galinhada, caldos e outros, preparados no espaço da sala de aula concomitantemente às atividades do dia, ou por vezes os próprios alunos levam alguma merenda. Para a professora, além de atrair os alunos, esses lanches comunitários promovem um espaço de aconchego e sociabilidade.

Um outro problema que se levanta na relação do PMEa enquanto programa específico é que o mesmo não recebe livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A coordenadora do NEJA, a senhora Maria Geralda, diz que entra em contato com o MEC e este, tendo livros de EJA para o 1º segmento “sobrando”, os envia para o município, mas em caráter de colaboração e não de obrigatoriedade no fornecimento, o que não acontece com a EJA do 2º Segmento, que tem assegurado o recebimento do livro didático. Segundo a coordenação do programa, o livro que é enviado para o PMEa tem uma utilidade de auxílio/complementação na prática pedagógica, não atuando como material didático-pedagógico principal, devendo o professor produzir um material que se aproxime à realidade da turma, seguindo a característica de particularidade que o programa visa.

É ainda oferecido aos alunos uniformes, materiais escolares e lanche, sendo o último servido pelos próprios professores e que tem como cardápio bolacha com suco ou leite – especialmente nas salas que não se encontram dentro dos espaços da escola.

Frente essas características, imbricadas de dificuldades que se revelam na permanência do PMEa, que muitas vezes se vê pressionado pela administração municipal a fechar salas de aula que apresentam um número pequeno de alunos – que então, ao serem relocados em outros espaços (que são distantes de suas residências ou fora de sua realidade) abandonam a escola, a importância do trabalho desenvolvido pelo programa surge ao identificar os sujeitos que nele estão inseridos. Mas fica-se o questionamento das vantagens e desvantagens que o PMEa apresenta. Se por um lado existe a flexibilidade que favorece os alunos como a relação do tempo permanência, a possibilidade de um currículo diversificado, salas de aula em espaços não escolares (mas próximo dos alunos), dentre outros,

⁴⁴ A professora atua em duas salas distintas, sendo uma em uma igreja evangélica localizada no bairro Lagoinha (região periférica da cidade) e outra na ADEVIUDI (Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia).

contrário a isso não seriam esses prejudicados com a não inspeção das práticas do programa pelos entes responsáveis em avaliar e organizar o Sistema de Ensino no Brasil?

Coloco essa questão porque durante os diálogos que tive com professores do PMEa e para os quais indagava sobre o que pensavam sobre esse, como um “ensino não formal”, alguns pontuaram que reintegrar o programa à Modalidade de EJA seria desvantajoso para a prefeitura, pois teria que se adequar “às regras”, não podendo manter ou fechar salas do PMEa como “bem entendia”. Entendi tais considerações como sendo avessas à posição do NEJA que preza (e empiricamente percebi sua preocupação) pela qualidade e permanência do ensino e das salas do PMEa e destaco que tais considerações foram feitas por uma parcela pequena dos profissionais. A maioria pontua o programa como sendo importante e foca nas qualidades que esse tem – principalmente no atendimento às realidades locais, embora reconheçam as dificuldades em sua manutenção e que se deveria ter um maior investimento para que as condições de trabalho e de aprendizagem ocorressem com maior êxito.

Embora não consiga e não tenha a intenção de responder se “vale a pena ou não” manter o PMEa nos moldes em que se estrutura, os prós e contras apresentados na pesquisa não poderiam deixar de incitar nesse trabalho (e apontar para outros), reflexões que sejam pertinentes à existência do programa.

No entanto, no convívio com a realidade do PMEa e com os alunos/as que o integram, sujeitos dotados de vontade não apenas em aprender, mas que veem no PMEa a oportunidade de socialização, de sentirem-se capazes novamente – característica muitas vezes perdida por aqueles que já não atuam no mercado de trabalho – sentindo-se “inválido” à sociedade, o que coloco em questão é que sendo ou não Modalidade de Ensino, faz-se necessárias políticas públicas que atendam esses sujeitos com dignidade. Não apenas pelo merecimento destes, mas pelo que a educação representa em sua essência, devolvendo a muitos o direito antes retirado.

Nessa perspectiva, em qualquer estrutura oferecida a educação de jovens e adultos os sujeitos que a integram devem ser considerados como prioridade, para além de interesses políticos e/ou afins. Assim, o que pretendo a seguir é trazer um pouco da essência dessas diversas salas de aula do PMEa, buscando apresentar homens e mulheres que se fazem mais do que alunos, que se fazem comunidade e

que veem no PMEa a oportunidade de realizar o sonho de ler e escrever, algo comum para muitos, mas que para esses foi a privação de sentirem-se parte do mundo, considerando o valor da linguagem escrita em nossa sociedade.

2.2 O PMEa ENQUANTO ESPAÇO DE SUJEITOS HISTÓRICO-SOCIAIS.

Os alunos que integram a EJA apresentam-se como perfil um público de adolescentes com distorção série/idade (a partir de 16 anos), adultos e idosos que decidiram retomar os estudos nesta etapa e/ou oriundos do PMEa. Muitos são trabalhadores, “pais e mães de família” e não puderam estudar na etapa da vida naturalmente destinada a este fim. Características essas que modelam as heterogeneidades da sala de aula e que exigem um árduo trabalho em especial por parte dos professores para com a permanência dos alunos na escola.

Paulo Freire, quando trata da Educação Popular como uma possibilidade de esperança, convidando o leitor-educador para uma reflexão acerca da experiência existencial de sua alfabetização para além da escrita – apontando que se deve também ser um momento de reconhecer-se como um ser político, incorporando a vida e a superando, instiga-nos a pensar na existência histórica e social dos sujeitos da educação popular, considerando que esse pode e deve mudar sua realidade, muitas vezes assolada por intempéries e exclusões.

Na obra *Educação e Esperança*⁴⁵, Freire anuncia a necessidade de mudanças reais nas realidades de jovens e adultos que, vitimados, muitas vezes não se sentem capazes de reescrever sua história e, nela ter participação ativa. Como FREIRE (2000, p.52) afirma, “a esperança faz parte necessária de minha experiência existencial, da forma radical de estar sendo uma presença no mundo”. Nesse sentido, podemos considerar que mais do que um “sentimento romanceado”, o autor chama-nos para uma ação concreta: é preciso que os sujeitos tomem consciência de sua realidade histórica e social, para então transformá-la.

E, para ele, é na educação que se inicia esse processo de consciência, uma vez que,

⁴⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Editora UNESP. São Paulo, 2000, p.51.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação.⁴⁶

É imprescindível ao pensarmos nos sujeitos do PMEa que são alunos que trazem consigo a experiência ativa de pessoas que atuam no mundo e que são responsáveis (muitos deles) pela construção social, econômica e cultural que hoje temos. Embora sejam em maioria trabalhadores – muitos oriundos do campo ou de outros serviços braçais, os alunos e alunas do PMEa são também, há muito, eleitores, e como agentes civis, lutadores de direitos.

Felizmente o olhar que se tem hoje para a EJA se contrapõe a o de décadas passadas, quando alunos/as eram tratados como “infantis”, por não terem o conhecimento letrado, desconsiderando toda a sua experiência e saberes. Como aponta THOMPSON (2002, p.13)⁴⁷,

“Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. Mas, na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma provavelmente continuará no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma desempenha um papel passivo. O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.”

Assim como para Thompson, Paulo Freire aponta para a importância do educador nesse processo, pois ele pode, partindo da experiência dos sujeitos, educar para o “ser mais”, apropriando-se da ideologia, mesmo que utópica (e qual o problema em o ser?) da educação, sendo essa promotora também da consciência de cidadania. Para Freire, mesmo em uma realidade de extrema pobreza e problemas sociais, o educador precisa trabalhar a educação em seu meio de forma a incitar os sujeitos a reconhecerem-se como sujeitos sociais portadores de direito e, assim, buscarem desafiar sua realidade, buscando nessa intervir de forma positiva.

⁴⁶ *Ibidem*⁴⁴, p. 52

⁴⁷ THOMPSON, Edward Palmer. **Educação e experiência**. In: Os Românticos: A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

Seguindo a perspectiva de Paulo Freire (2000, p.36), os sujeitos devem apropriar-se do “saber da História como possibilidade e não como determinação”, considerando que “o mundo não é. O mundo está sendo”, devendo assim, posicionarem-se como figuras ativas do processo histórico, para que seu papel no mundo não seja “só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência”.

Ainda referenciando Paulo Freire, a ação pedagógica da educação é também política, aproximando o saber letrado das experiências vividas e palpáveis dos sujeitos. Para tanto, Freire chama a atenção para que os educadores “leiam” o mundo dos grupos populares afim de que seu trabalho esteja em contexto com a realidade em que atua. Assim, referindo-se ao ato de alfabetizar, o autor pontua que,

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida.⁴⁸

Frente às referências de Thompson e Freire, acredito ser possível entender que o ato de educar transcende os currículos e os muros da escola. Educar jovens e adultos é também viabilizar transformação social, partindo da consideração de que a escola deve formar não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a cidadania, fomentando a reflexão crítica nos sujeitos acerca de sua realidade e do que nela tem sido imposta. Imposições essas, que muitas vezes faz com que a resignação torne-se hábito e, assim, a prática da dominação prevaleça sem tropeços. Daí a importância de o educador estar sensível e atento ao que Freire chama de “educar para ser mais”, intervindo também de forma ativa no processo de transformação social.

Nesse sentido, ao pensarmos na sala de aula como um espaço de discussão da realidade histórico-social, é necessário que haja, por parte da escola sensibilidade quanto às necessidades específicas dos sujeitos que estão na EJA onde, o espaço e o tempo estejam abertos, dispostos a incentivar e acolher tais pessoas e não promover sua exclusão, já feita por tantas vezes pelo segregacionismo dos grupos de dominação social. Para KRUPPA (2005, p.38) uma

⁴⁸ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários á Prática Educativa. Ed. Paz e Terra, 1996 – 25ª edição. p.33.

das principais críticas à EJA é em relação dos espaços e a organização do tempo, pois,

Como instituição social, a escola está organizada em séries, por idade e por determinações de conteúdo, muito mais como forma de controle e de aumento de produtividade, do que em razão de fundamento do processo de ensino-aprendizagem ou da construção de formas solidárias de viver a vida. É preciso não esquecer que EJA não “combina” com os espaços burocratizados da escola formal. Muitas vezes, essa é a razão alegada para as escolas fecharem suas portas à EJA.⁴⁹

O PMEA enquanto programa de EJA justifica-se por buscar inserir-se de forma há atender o tempo e as especificidades dos educandos, que buscam a sensibilidade para com suas necessidades, mas acredito que deve também ser instrumento de referência para a reflexão crítica da própria educação recebida. Atuando dentro de empresas, em instituições e associações (como para deficientes visuais, surdos, idosos, igrejas e outros), além dos tantos trabalhadores que mesmo cansados buscam na formação também uma possibilidade de ascensão no mercado de trabalho, entendo que o PMEA deve atuar como formador de sujeitos que reconheçam e possam assim, requerem direitos.

Segundo a coordenação do NEJA, muitos temas geradores acerca da constituição dos sujeitos de direitos são trabalhados nos espaços do PMEA, mas de forma não aprofundada e que de fato problematizar a realidade socioeconômica e cultural, poderia trazer maiores contribuições para os sujeitos e a comunidade em que cada sala se insere.

No que se refere à prática pedagógica, considero de exímia importância pontuar que, até o ano de 2015 havia um único planejamento para o PMEA – todos os professores seguiam um mesmo, não considerando as especificidades de cada turma. No ano de 2016 a pedagoga solicitou que cada professor fizesse um específico, buscando atender os interesses e dificuldades da realidade na qual está inserido, ainda que a “base comum” fosse o que já se tinha como “modelo”. Segundo Cláudia Saramago, esse era um desejo desde seu ingresso no núcleo (2013), porém sempre se teve grande resistência por parte dos professores. Tive acesso a alguns planejamentos enviados por estes e nota-se que alguns de fato fizeram

⁴⁹ KRUPPA, Sonia Maria Portella. **Educação de Jovens e Adultos** – possibilidades e desafios presentes. In: Educação e o Mundo do Trabalho. Boletim Salto para o Futuro (17). Setembro de 2005, p.37-38.

implementações e/ou alterações pertinentes, mas ainda muito vinculados ao planejamento único anterior.

A proposta da coordenação pauta ainda na tentativa de que os alunos possam participar da construção desse planejamento, contemplando assim seus interesses. Nessa perspectiva, de interferência como sujeitos ativos, que se posicionam também com seus conhecimentos, articulando com o professor o propósito que este tem, os alunos compreendem e apreendem seu processo de educação. Como discorre SILVA e FONSECA (2010, p.31),

O professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias, atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. E nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos. Assim, devemos valorizar, permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito a diferença, o combate a desigualdade e o exercício da cidadania.⁵⁰

Dadas essas considerações, desde que conheci o PMEa tenho uma questão crítica quanto ao programa: sendo este um projeto que independe da organização da EJA exigida pelo MEC, acredito que poderia avançar muito na questão da Educação Popular, propondo temas geradores que se voltassem implicitamente para a realidade de cada sala de aula, que são na minha percepção, muito diversas. Porém, ao contemplar o planejamento (antes único), percebe-se que há uma estrutura curricular muito próxima aos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, inclusive a “separação” por áreas do conhecimento.

Não tenho aqui a intenção de fazer juízo ao que é (e como), trabalhado em sala de aula cada elemento da proposta do planejamento, uma vez que não fez parte da pesquisa e não é intenção deste trabalho o acompanhamento das práticas pedagógicas, porém acredito que o planejamento diz muito da perspectiva de educação que cada lugar anseia. Pauto a importância do planejamento como apresentação das práticas pedagógicas à luz de LIBÂNEO (2004, p.222), onde o autor considera que,

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio

⁵⁰ SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.31, nº 60, 2010. P.31.

escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.⁵¹

Assim, considerando Paulo Freire sobre a impossibilidade da neutralidade na educação, prestando essa um “serviço” a determinada ideologia, comungo com a ideia de MACIEL (2011, p. 340), ao afirmar que “a Educação popular é vista como fonte de produção do conhecimento altamente carregada de intencionalidade. Pela primeira vez se estabelece um vínculo entre educação e política, e educação e luta de classes”⁵². É nessa perspectiva que entendo o importante e desafiador da Educação Popular como problematizadora, podendo agir nos sujeitos de forma a incitar questões que frutifiquem em ações políticas em seu cotidiano, transformando assim as realidades existentes no PMEa. E é nessa ânsia que se faz meu desejo de reconhecer no programa essa característica de formação para a cidadania, de avançar mais destemidamente no “educar para ser mais”.

2.3 O PMEa E A CONSTITUIÇÃO DOS SEUS SUJEITOS: PESQUISA DE ATENÇÃO QUANTITATIVO-QUALITATIVA PMEa 2015 – AVALIAÇÃO E CONSIDERAÇÕES.

Anualmente, é elaborada uma pesquisa para reconhecimento do perfil dos alunos do PMEa, com a intencionalidade de avaliar alguns quesitos de caráter quantitativo e qualitativo dos alunos que estão no programa a cada ano.⁵³

Em 2015, no momento em que a avaliação foi desenvolvida (mês de outubro a novembro), haviam 905 alunos matriculados no programa, porém como se pode perceber, a pesquisa atingiu 596 alunos, correspondendo apenas cerca de 66% do total. Embora tenha também colaborado na discussão das questões com a

⁵¹ LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 222.

⁵² MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

⁵³ O questionário encontra-se no anexo II. Os que foram respondidos encontram-se à disposição no arquivo do NEJA para possíveis conferências de informação dos dados por mim compilados.

coordenação pedagógica do projeto, já visando a sua utilização para este trabalho, coube a mim em especial, a tarefa de coleta dos dados apresentados nos questionários, atividade essa que me permitiu, por ter acesso a todas as fichas, perceber algumas nuances que estavam para além das respostas dispostas a serem marcadas, uma vez que as questões eram objetivas.

Essa avaliação por mim feita foi imprescindível para compreender melhor a realidade dos sujeitos e vale citar que as pesquisas de anos anteriores (e disponíveis no NEJA) apresentam apenas os gráficos com os percentuais de totalidade, não fazendo relação entre as questões – como me arrisquei a fazer. No entanto considero (desde as discussões à priori sobre as questões e método de avaliação dos questionários), que o produto dos mesmos seria ainda mais rico se pudessem ser integradas questões abertas, onde os sujeitos pudessem se expressar livremente, inclusive relatando a trajetória que o fez procurar e se inserir no PMEA, bem como se os mesmos fossem identificados com os nomes dos alunos e não anônimos e ainda se os questionários pudessem ter sido avaliados por localidade (de unidade escolar ou região da cidade – a divisão da rede de educação no município é feita por polos: regiões leste, oeste, norte e sul).

As prerrogativas apresentadas pela coordenação da inviabilidade dessa minha proposta foram de que: as questões abertas poderiam dificultar e até mesmo constranger os que ainda não sabem escrever, considerando a quantidade de alunos e o tempo de que se dispõe para os questionários, os professores talvez não teriam condições de ajudar a todos; muitos alunos poderiam não entender as questões ou, por temerem ser identificados pela caligrafia (e aqui também se justifica a não identificação), se recusarem a responder os questionários e/ou não serem fiéis (mesmo nas respostas objetivas); quanto à dinâmica da divisão, esta até foi bem vista, porém à medida que os professores foram entregando à coordenação (das 17 diferentes unidades), os questionários foram sendo misturados e como não havia sido identificados nos mesmos nomes e/ou turma/unidade, foi impossível a separação conforme antes previsto.

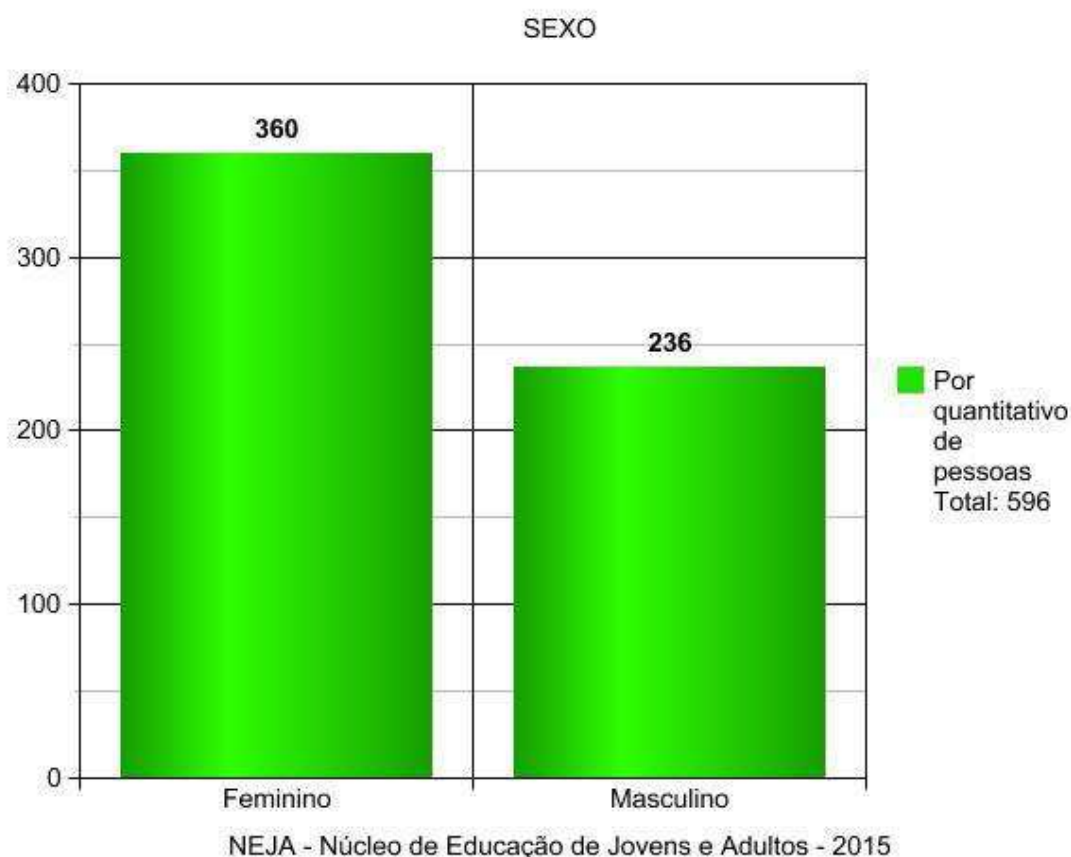
A intenção que tive diferente da que foi realizada era de abranger com maior propriedade o perfil dos alunos não apenas de forma quantitativo-qualitativas, mas de reconhecê-los enquanto sujeitos únicos, sendo cada um, detentor de uma trajetória própria. Percebendo que as questões trazem muito de uma relação de trajeto na vida dos sujeitos, ao observar as respostas o desejo era de conhecer cada

história, investigar sobre os porquês de cada questão, ainda mais quando na minha leitura, havia divergência entre uma resposta e outra. Assim, ficava-me a dúvida se houve incoerência pelo não entendimento da questão, desinteresse em preocupar-se com o que era “marcado” ou se a trajetória do sujeito é que foi tão adversa.

As considerações que seguem junto aos gráficos que retratam a pesquisa, surgem não apenas das avaliações quantitativo-qualitativas das mesmas, mas também, e principalmente, de nuances que os questionários trouxeram (do que foi exposto pelos alunos para além das “opções” objetivas), dos diálogos que tive durante todo o processo de pesquisa junto aos professores e a coordenação (fossem reuniões pedagógicas, formações ou conversas informais), da experiência de ter com os alunos no seminário realizado pelo NEJA (onde pude conversar com muitos deles), por minha própria experiência com a EJA e outros tantos fatores, que me fizeram problematizar as questões, as respostas e até mesmo a falta dessas em algumas situações.

Nesse sentido, embora a pesquisa apresente-se como qualitativo-qualitativa, acredito ser pertinente dizer que sua avaliação trouxe uma série de subjetividades, possibilitando uma maior compreensão do público atendido pelo PMEa nas diversas unidades na qual se insere. Acredito que essa pesquisa não se encerra em si mesma, mas abre para uma série de discussões acerca de quem são esses sujeitos, suas trajetórias e principalmente, o que os leva a procurar as salas de aula em suas diversas conjunturas de vida.

Compreendo assim, que a leitura dos questionários por meio dos gráficos não possa ser feita de forma isolada, considerando que cada sujeito às respondia no conjunto, por isso a opção de fazer as considerações em cada gráfico (produto das questões) por acreditar que facilitaria a dinâmica de entendimento por parte do leitor, podendo fazer a leitura gráfica e expositiva das mesmas, além de colocar suas próprias indagações acerca do que se apresenta.

GRÁFICO I

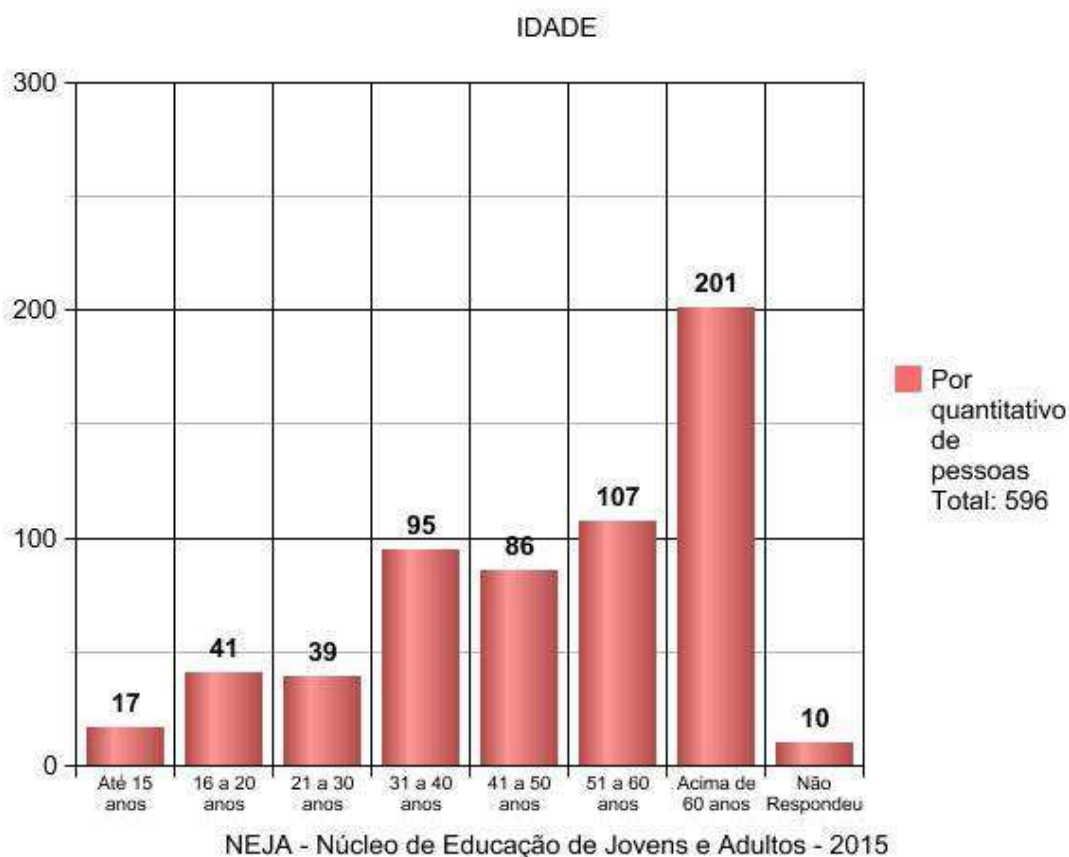
Como já era visivelmente sabido, o público do PMEA é constituído em sua maioria por mulheres, sendo aqui mais de 60%. As questões que se colocam para mim são diversas. E digo questões pela impossibilidade de resposta não apenas para esse quesito, mas todos os demais.

Seria a maioria mulheres porque essas foram mais privadas da educação enquanto crianças, considerando que muitas famílias acreditava que não cabia à mulher a escolarização? Considerando a faixa etária dos alunos e expectativa de vida das mulheres serem maior que dos homens, hoje essas teriam mais “oportunidade” de frequentarem uma sala de aula? Seria um interesse maior por parte dessas?

É possível ainda identificar na avaliação que entre os que possuem emprego (gráfico 6) há uma quantidade maior de homens e que esses também aparecem mais no quesito “cansaço” entre as principais dificuldades de estudar (gráfico 7), o que nos permite pensar sobre a relação de disposição e disponibilidade em frequentar uma sala de aula. Muitas mulheres ainda se disseram viúvas (gráfico 3),

escrevendo o termo “viúva”, mesmo não tendo a opção (sendo considerada a resposta “outros” na avaliação), podendo ser que estas procuram a escola por se sentirem sozinhas (como muitas relatam aos professores) ou até mesmo por não terem sido antes permitidas pelos maridos. Ou ainda há a possibilidade de compreender que para cada caso, coloca-se uma ou mais dessas questões. Daí a importância que aponto para uma avaliação individual de cada sujeito.

GRÁFICO II



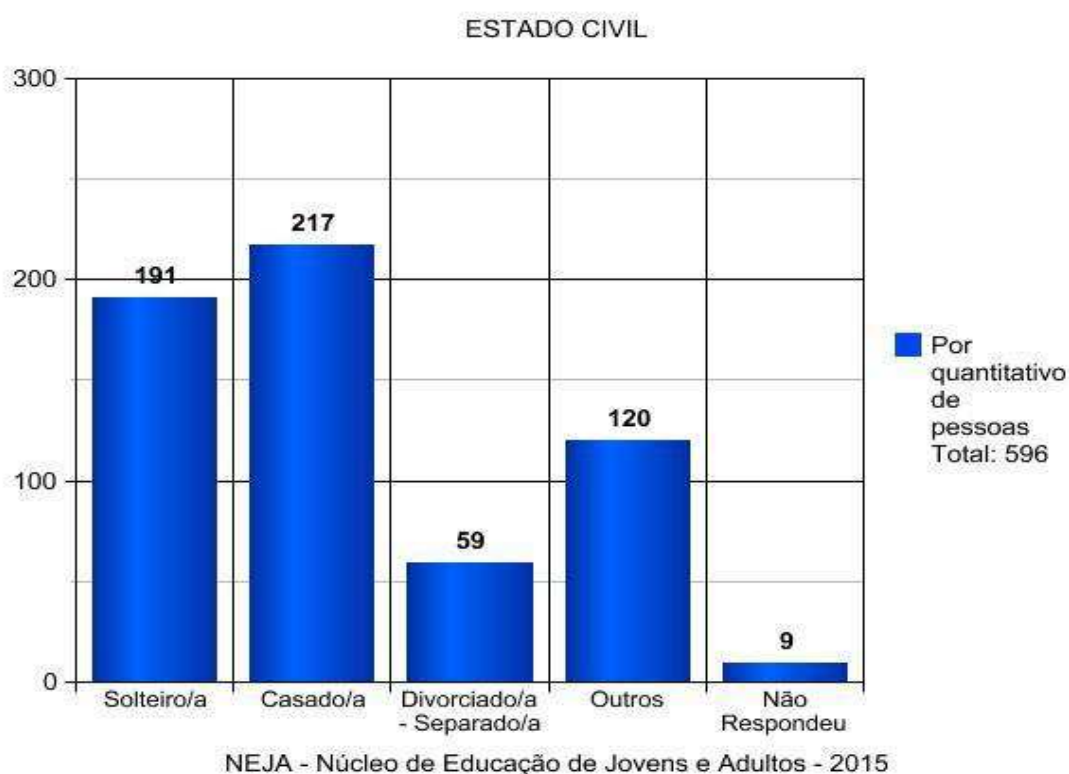
Outro dado visível é a maior faixa etária – acima dos 60 anos. Sendo o PMEa um programa de educação básica de alfabetização ao Nível Fundamental I, a maior parte do público é de pessoas que não tiveram (ou pouco) acesso à educação no período regular, muitos podendo apenas agora frequentar pela primeira vez uma sala de aula, como é possível contrapor com o gráfico 4 – estes apresentam que nunca estudaram ou estão a mais de 20 anos fora da escola.

O público que se apresenta bem próximo (entre 31 a 60 anos) são de pessoas em parte frequentaram a escola, mas tiveram que abandoná-la ainda no

início da escolarização. Segundo os professores, são pessoas que chegam alfabetizadas, mas com grande dificuldade na escrita e interpretação. Já o público mais jovem (entre 17-20 anos) corresponde a alunos que estão fora da faixa etária do Ensino Fundamental I e em maioria são alunos com históricos de repetências ou abandono da escola constantemente, não sendo admitidos ou até mesmo bem quistos no ensino regular, sendo muitas vezes “empurrados” para o ensino noturno devido seu “mau comportamento” e até mesmo sua estatura (dada a idade) perante os demais alunos.

Uma questão aqui que se coloca constantemente pelos professores é de que, mesmo os mais jovens sendo minoria, muitas vezes são alunos que por não terem as mesmas dificuldades dos de maior faixa etária – e por não se interessarem pela escola, interferem negativamente nas aulas, chegando a afastar os colegas mais velhos de frequentá-las. O que muitos professores dizem ser um desafio – trabalhar com diferentes faixas etárias que têm diferentes dificuldades e, principalmente, interesses.

GRÁFICO III



A maior parte dos alunos apresentam-se como sendo casados, embora civilmente às vezes seja outra a situação (caso de pessoas que moram junto). Um

dado interessante neste levantamento é da quantidade de pessoas que descreveram serem viúvos/as (maioria mulheres), mesmo não tendo esta opção no questionário, o que identifica que muitos alunos/as percebem como importante essa “qualificação” e o que me parece ter passado despercebido na elaboração dos questionários, principalmente ao se considerar a faixa etária do público. Alguns ainda descreveram “namorando”, sendo estes um público entre os mais jovens.

Na compilação dos dados do gráfico, fiz a opção por não trazer estas situações que foram descritas, por acreditar que estaria sendo omissa com tantos outros casos de viúvas/os que preferiram marcar uma opção existente, considerando que não seriam todos a descrever a situação civil, bem como não apresentei, pelo mesmo motivo, os casos descritos como “namorando” e “amigado”, que também apareceram.

GRÁFICO IV



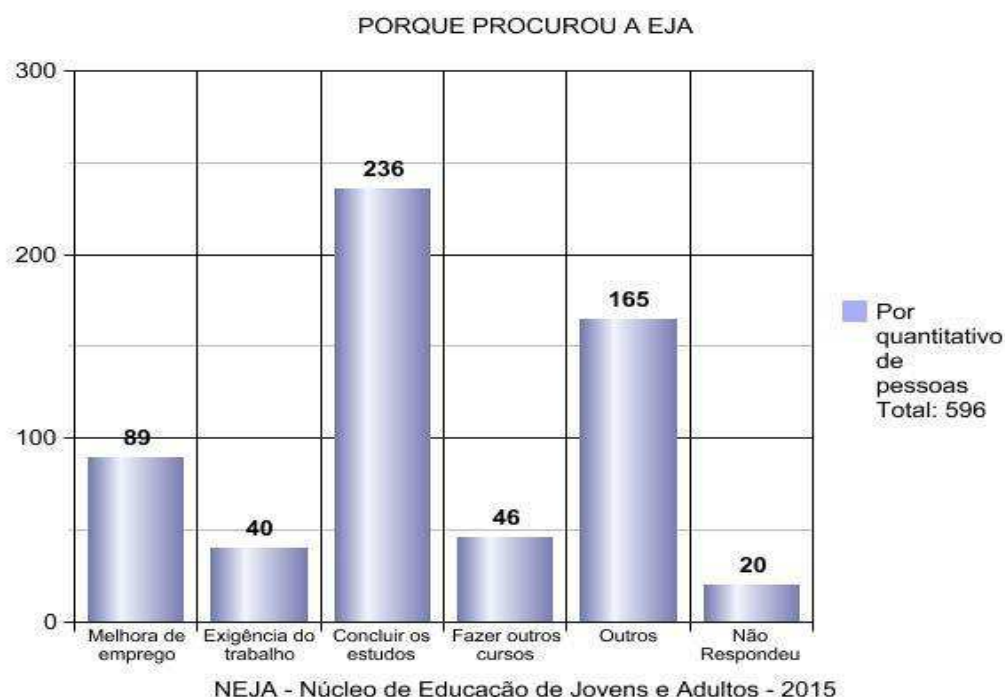
Este gráfico demonstra o perfil marcante do PMEIA: 55% do público atendido no programa são de pessoas que nunca estudaram ou há mais de 20 anos estão fora da sala de aula. E considerando a maior faixa etária (acima de 60 anos), seriam

bem mais do que esses “mais de 20 anos”, o que responde muitas das dificuldades apresentadas por este público no que se refere à leitura, escrita e interpretação.

Neste gráfico há ainda um importante apontamento, em especial em uma alteração que fiz na compilação das respostas, considerando uma determinada situação óbvia. Acredito que alguns alunos fizeram uma interpretação errônea da questão – o que demonstra a importância de, para além de se refletir bem as questões de um questionário, pensar sua aplicação de maneira a trazer esclarecimentos precisos na aplicação.

Quando se pergunta “Tempo sem estudar antes do PME A”, apresenta-se a intenção de saber há quanto tempo o aluno não estudava (e/ou se nunca estudou, como se tem nas opções). Um número significativo de alunos marcaram “nunca estudou”, porém eram alunos de uma faixa etária bem jovem, entre 15 e 20 anos. Por saber que os alunos mais jovens do programa são alfabetizados (embora haja exceções), mas estão fora da faixa etária escolar regular, os marquei em “até 5 anos”, pois são perfis de sujeitos que constantemente abandonam a escola, mas que não estão há muito tempo fora dela. Assim, avaliar a faixa etária com a resposta foi imprescindível para entender essa distorção, o que seria impossível se não fizesse uma análise integral dos questionários.

GRÁFICO V



Duas questões apresento como interessantes aqui. A primeira é a de que a maioria dos alunos que desejam “concluir os estudos”, como apresentado no gráfico, respondem no gráfico VIII “Até onde pretende seguir com os estudos?” a resposta “concluir o 5º ano”, demonstrando o interesse de apenas concluir o PMEa. É sabido por quem atua no programa (alunos, professores, NEJA e até por mim) que muitos dos alunos/as não têm interesse em deixar as salas do PMEa, sendo que muitos não querem sequer fazer a avaliação de classificação e alguns fazem, são aprovados, mas não deixam a turma para se inserir no 2º Segmento. Estes sujeitos têm o interesse de aprender a ler e escrever e, até devido a idade, acreditam que não precisam “mais do que isso”, embora há as exceções de quem, mesmo com mais de 60 anos, respondeu ter interesse de fazer faculdade.

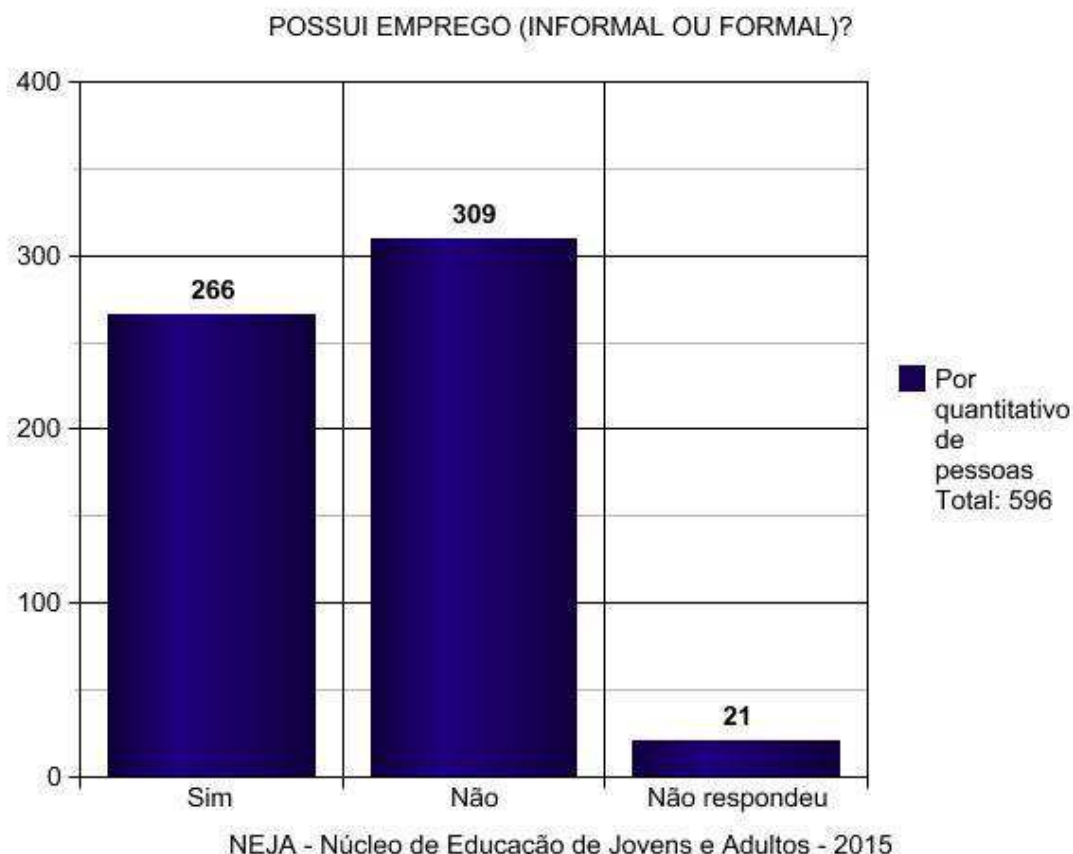
Isso muito me fez pensar sobre o significado de “concluir os estudos” para cada indivíduo. O que parece ter sentido diferente em cada geração. Me recordo que, quando criança (década de 1990), concluir os estudos era ter o Ensino Médio. Na juventude era ter faculdade e hoje, ainda mais no meio que estou inserido (acadêmico), concluir os estudos é algo que não existe, pois a formação apresenta-se como parte da existência, o que não faz muito sentido para estes sujeitos – reflito aqui a partir do que ouço de minha própria família (pessoas entre 40-50 anos), que sempre me questionam quando irei terminar os estudos, não compreendendo a necessidade do que faço (especialização, mestrado e interesses outros).

O outro ponto trata-se da relação que os sujeitos tem com o PMEa. Muitos o veem como um lugar de aprendizado, mas não como uma escola onde deve-se em dado momento “deixar a turma” e “avançar”. Para esses, esse “avançar” é romper com o espaço de socialização que estas salas de aula representam, principalmente para os alunos que estão em salas de aula alocadas fora do espaço escolar. Assim, ao concluírem o 5º ano com a classificação, deveriam sair do cômodo espaço da igreja, da assossiação (onde há apenas turmas do PMEa) e outros, e irem para a escola “cheia de gente jovem” (como muitos alunos dizem) e por vezes longe de sua residência, o que não desejam.

Para além de não desejarem deixar a turma, muitos alunos também não querem deixar o/a professor/a. Mesmo quando há a necessidade de troca do/a professor/a por interesse destes, muitos alunos demonstram não apenas resistência, como às vezes deixam de frequentar as aulas. Tais resistências e desistências são desafios para os novos professores e para o NEJA, que sempre insiste no diálogo

com a turma pelo/a professor/a que irá se ausentar, para que prepare os/as alunos/as para tal mudança.

GRÁFICO VI



Nesta questão há uma outra implicação devido falta de possibilidades de resposta a serem possivelmente marcadas.

Ao olharmos apenas para o gráfico teríamos a ideia de que na EJA há mais “não trabalhadores” do que “trabalhadores”, o que é sabido não ser verdade, ainda mais considerando que em extensa maioria são “pais e mães de família”, responsáveis pelo sustento da casa. Infelizmente não se teve a opção “aposentado/a”, o que impede de compreendermos uma totalidade desses sujeitos, que são muitos.

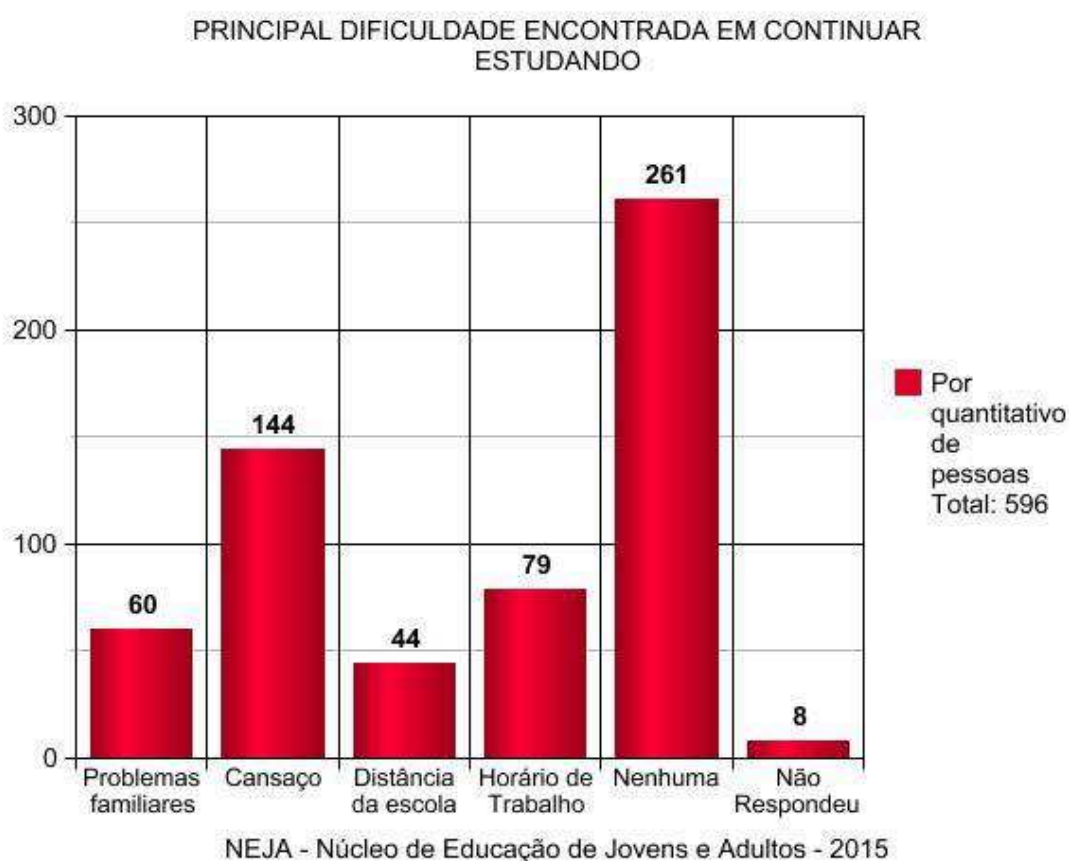
Assim como no gráfico III (situação civil), muitos/as alunos/as descreveram “aposentado/a”, uma vez que não havia a questão e, novamente optei por não excluir os que assim não fizeram, mas que estão nesta situação. Outra curiosidade que tive é sobre a quantidade dos que trabalham na formalidade/informalidade, o que para mim é muito significativo para pensar a relação “escolaridade x emprego”,

considerando ainda que muitos dos que trabalham marcaram “melhora de emprego” e “exigência do trabalho” no gráfico V (por que procurou a EJA?).

Grande parte dos que responderam ter emprego são de público até 50 anos e maioria são homens, porém houve diversos casos de pessoas com mais idade que marcaram serem empregados. Muitos desses, mesmo sendo aposentados, desenvolvem algumas atividades informais como complemento de renda. Muitos/as ainda podem ser pensionistas (embora não houve caso dessa descrição) e provavelmente se identificaram como “sem emprego”.

Segundo os/as professores com quem conversei muitos/as alunos/as, mesmo com mais de 60 anos, ainda são responsáveis pela subsistência familiar (ou parte dela), cuidando principalmente dos netos, sendo muitas dessas famílias agrupadas entre avós, pais e netos.

GRÁFICO VII



Houve nessa questão outro ponto que considero falho na elaboração/ interpretação: na questão fica uma subjetividade se “continuar estudando” se refere

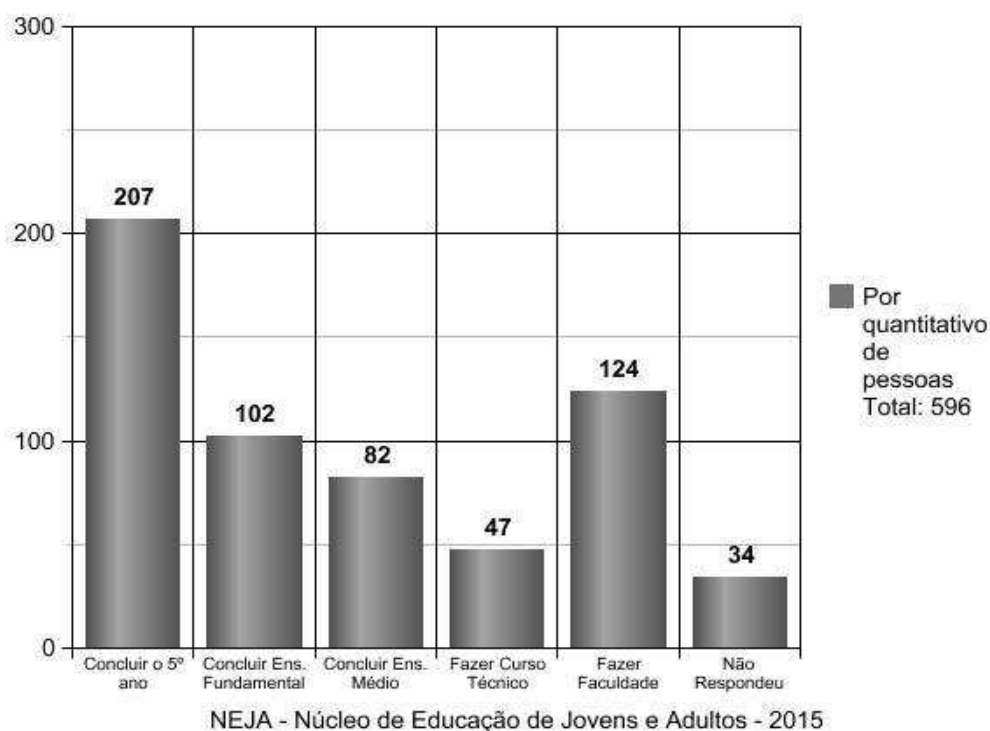
sobre não terem os/as alunos/as estudado anteriormente (no passado) ou se a dificuldade refere-se ao presente.

Tive essa conclusão pelo fato de que muitos/as alunos/as que marcaram “nenhuma dificuldade” são pessoas acima de 60 anos e, que marcaram anteriormente, “nunca ter estudado” ou “não estudam há mais de 20 anos”. Assim, considero que diversos foram os fatores que fizeram com que estes alunos não pudessem frequentar a escola no tempo regular, sendo que algumas dessas dificuldades até estariam como opção na questão. Tal conclusão me fez pensar que estes/as alunos/as hoje não encontram dificuldades em estudar (não trabalham, tem tempo disponível, acesso ao PMEA perto de casa), daí a interpretação de que não encontram nenhuma dificuldade hoje, daí a situação seria posta no presente.

Os/as alunos/as que marcaram “cansaço” e “horário de trabalho”, são em maioria os que também disseram ter emprego, o que aponta para a dificuldade do trabalhador em estudar, embora reconheça e seja cobrado dessa necessidade. Dos sujeitos que marcaram “problemas familiares” muitos descreveram “doença na família” e ainda tiveram vários que descreveram “doença”, o que acredito se tratarem de si mesmos.

GRÁFICO VIII

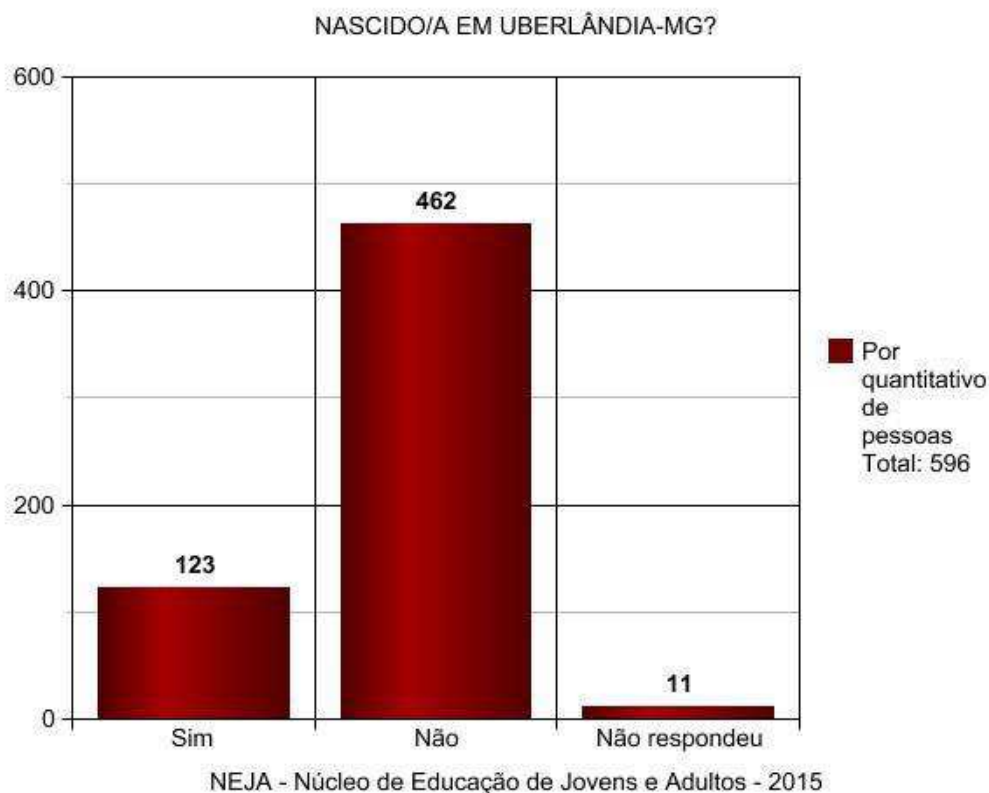
ATÉ ONDE PRETENDE SEGUIR COM OS ESTUDOS

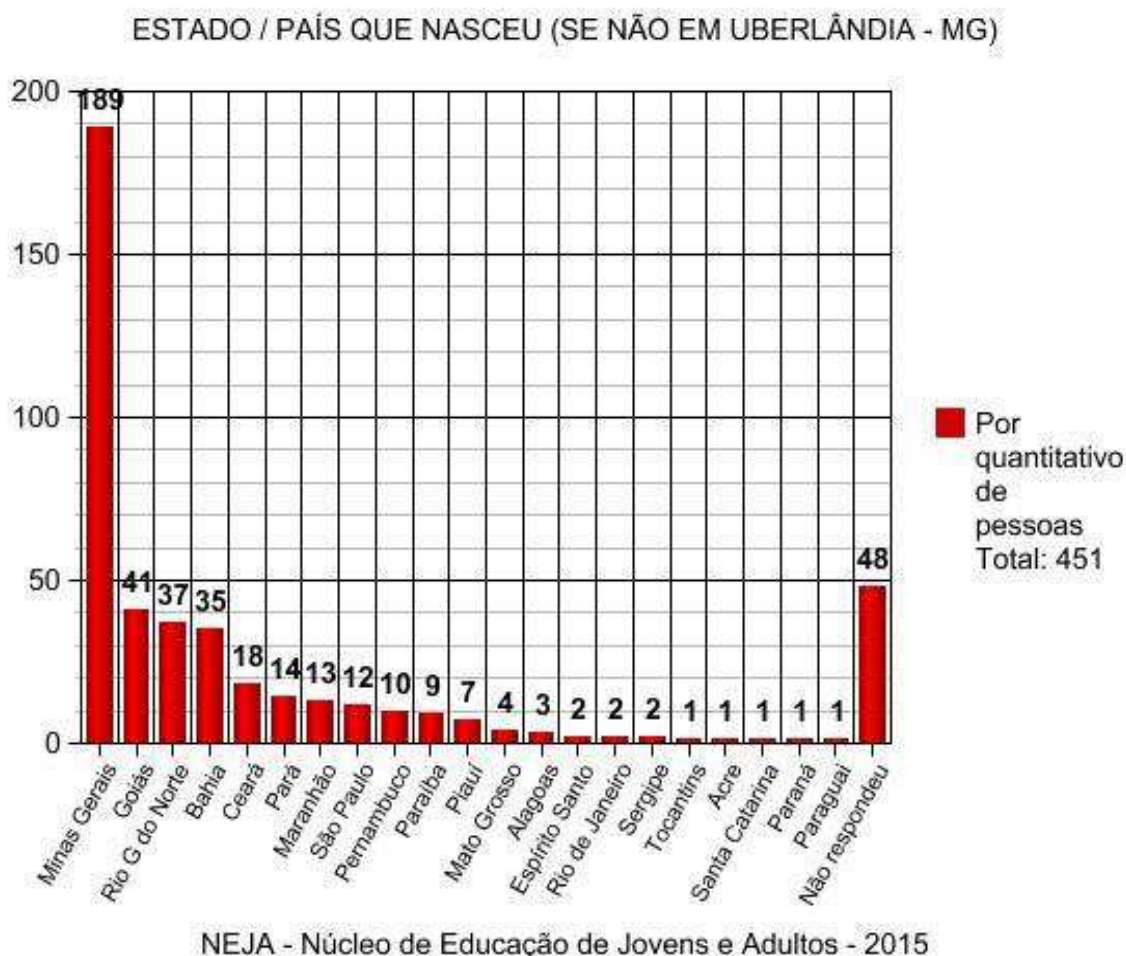


Como anteriormente descrito no gráfico V (por que procurou a EJA), acredito que a o que se refere à resposta “concluir o 5º ano” já está evidentemente claro. Ressalto aqui ainda a seguinte questão: o maior número de pessoas que esperam concluir o ensino médio, fazer curso técnico e fazer faculdade, estão entre o público mais jovem, que disseram possuir emprego e que pretendem, conforme apontado nas opções, “melhorar de emprego” e “fazer outros cursos”, além de aparecer “exigência do trabalho” também com percentual significativo (gráfico V).

O mais curioso são as diversas transcrições nos questionários sobre “*aprender a ler e escrever*” e “*aprender a ler a Bíblia*”. Embora não seja constatado o lugar de onde veio cada questionário (como antes exposto), em diálogos com o NEJA descobri que eram das salas de aula nas instituições religiosas, onde os/as alunos/as são incentivados/as pelos líderes religiosos a aprenderem a ler para lerem a “palavra de deus”, o que se apresenta como algo importante para estes que apreendem a fé. Nos casos dessas transcrições (quando não marcada junto uma opção), as coloquei como “concluir o 5º ano”, uma vez que é quando os alunos se apresentam alfabetizados na leitura e na escrita, podendo assim “ler e escrever” como descrevem como interesse.

GRÁFICO IX





Nestes gráficos apresentam-se uma situação por mim conhecida sobre a população residente em Uberlândia, mas que aqui não citarei fontes por não detê-las precisamente. Existem diversas pesquisas que apontam que a população do município (de maior faixa etária) não é natural da cidade, mas oriundas de muitas cidades próximas, seja de Minas Gerais e também de outros estados.

Pude constatar nos questionários essa prerrogativa, considerando que a grande parte dos “nascidos em Uberlândia” é de público jovem (até 30 anos) e, quanto mais velho, maior o número dos “não nascidos” na cidade. Ainda, conforme apresentado anteriormente como fonte⁵⁴ de acordo com o último censo (2010), das aproximadamente 17,9 mil pessoas analfabetas em Uberlândia, 80% vêm de outras regiões do país.

No questionário perguntava-se a naturalidade (caso não fosse Uberlândia), porém fiz a opção de apenas identificar/separar por unidade federativa, considerando a quantidade diferente de localidades apresentadas. Muitos

⁵⁴ Vide referência 32.

responderam apenas o estado, o que me fez pensar se estes teriam dúvidas sobre o município que nasceram (até mesmo por terem nascidos no ambiente rural e/ou vilarejos que se emanciparam e etc.).

É importante ainda observar a quantidade de pessoas oriundas do nordeste brasileiro e norte de Minas Gerais, que são em maioria de pessoas entre 30>60 anos, indicando as dificuldades de escolarização nestes lugares (principalmente no passado), o que se é bem conhecido acerca das situações enfrentadas como distância da escola (grande parcela da população residente no meio rural), a necessidade do trabalho desde muito jovem, a seca e outras questões que, embora não possa trazer com propriedade, as reconheço como cidadão brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero no término deste trabalho que a educação no Brasil, enquanto políticas públicas tem buscado um padrão de qualidade que visa atender a necessidade dos sujeitos nos espectros sociais e acadêmicos, elaborando leis, diretrizes e parâmetros, afim de que haja um padrão básico capaz de atender, ao menos minimamente, as expectativas dos processos educacionais. No entanto, na prática do cotidiano escolar é possível perceber que muitas dessas determinações estão longe de serem contempladas em todas as realidades do país, porém considerando o histórico da educação no Brasil percebe-se que muito já foi feito e trabalhado, havendo contribuições positivas com os atributos de lei hoje determinados.

Pontuo que para além da importância da pesquisa enquanto produção de conhecimento, papel fundamental na construção da educação popular de qualidade e pautada na transformação social dos sujeitos, é o do professor que atua nas diversas salas de aula do PMEA. Faz-se assim, a necessidade não apenas de comprometimento destes, mas que também sejam professores sensíveis à realidade da EJA, que realmente vivam a prática da educação para além dos muros da escola, mostrando que há uma realidade difícil, mas possível de ser transformada a partir de nossa ação enquanto educadores. Profissionais que ensinem que, mais do que ler e escrever, é preciso que alunos e alunas se entendam como pessoas ativas nas relações de poder entre o mundo letrado e suas práticas de vida. Como afirma Vasconcelos,

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.). (2003, p. 77).⁵⁵

Ainda com a produção deste trabalho, espero que o mesmo possa suscitar questões, abrir debates, expandir os diversos pontos aqui alavancados, visando não

⁵⁵ VASCONCELOS, Celso dos Santos. Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

apenas expor o PMEa, mas trazer contribuições a este e a outros projetos que se inserem como alternativas de expansão dos processos escolares vigentes.

Nesse sentido, considerando a diversidade e pluralidades existentes no que se refere aos diversos processos de educação frente às diversas realidades territoriais, sociais, culturais e econômicas, faz-se necessário refletir sobre as possibilidades de implementação de programas que busquem sanar os déficits educacionais existentes, partindo da premissa da importância de atender e proporcionar o ingresso e permanência dos diversos sujeitos. Assim, acredito que o PMEa surge como uma dessas possibilidades, podendo ser entendido como um modelo para outras realidades, embora sem desconsiderar os prós e contras de sua atuação, como os que aqui foram avaliados e que deve ser, como qualquer política pública de ensino, conhecido e acompanhado pela sociedade civil, a fim de que essa possa inferir e trazer contribuições para a democratização do acesso e melhorias em suas ações.

Encerro com orgulho este trabalho mostrando a voz e a face dos alunos aqui apresentados (ainda que uma pequena parcela), trazendo alguns relatos que foram expostos no I Seminário Integrado de EJA do Município de Uberlândia-MG no ano de 2015⁵⁶. Estes relatos, que foram escritos em poucas palavras pelos alunos/as do PMEa, acredito que apontam para a importância e validade do programa para estes sujeitos e, mais do que tudo, demonstram que mais do que aprender a ler e escrever, esses alunos têm construído verdadeiras histórias em suas salas de aula, ampliando sua relação com o saber escrito e o vivido.

⁵⁶ Vide anexo 3.

FONTES

Diário Oficial do Município. **Decreto nº 12.623, de 5 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos na Modalidade da Educação Não Formal nas escolas municipais de Uberlândia. Ano XXIII Nº 3576. Uberlândia - MG, 07 de janeiro de 2011.

Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Histórico da educação de Jovens e adultos**. Uberlândia-MG.

_____. **Projeto Municipal de educação de Jovens e Adultos**. Uberlândia-MG, 1989.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Coordenação Técnica Pedagógica. **Consultoria do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo**. Proposta para melhor viabilização do trabalho do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo para o ano de 1994. Uberlândia-MG, dezembro de 1993.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Histórico da educação de Jovens e adultos**. Uberlândia-MG.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – SME. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA. **Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas**. Coordenação: Viviane Silva Ambrósio Souza. Uberlândia-MG 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação** (2ª ed.). Ed. Moderna. São Paulo, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11ª edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2015.

_____. **Na instalação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos**, no Ministério da Educação a 9 de Julho de 1958. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jk/discursos-1/1958/48.pdf/at_download/file Acesso em 11/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Editora UNESP. São Paulo, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários á Prática Educativa. Ed. Paz e Terra, 1996 – 25ª edição.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **Educação de Jovens e Adultos** – possibilidades e desafios presentes. In: Educação e o Mundo do Trabalho. Boletim Salto para o Futuro (17). Setembro de 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

Paulo Freire – Contemporâneo. **Documentário**. Direção: Toni Venturi. Produção: TV Escola, Brasil, 2006. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/especiais-diversos-paulo-freire-contemporaneo> Acesso em outubro de 2015.

Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (De 16 de Julho de 1934). Capítulo II “Da Educação e da Cultura”, Artigos 149 e 150.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (De 10 de Novembro de 1937). “Da Educação e da Cultura”, Artigo 129.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Educação de jovens e adultos**: uma história de complexidade e tensões. In: Práxis Educacional/Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – v. 5, n. 7, jan./jun. 2009 – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2009.

SECAD. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** Apresentação. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas.** Brasília, 2014.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensino de História hoje:** errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.31, nº 60, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **Educação e experiência** . In: Os Românticos: A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

ANEXOS

Anexo I

- Ficha de Histórico Escolar

Anexo II

- Folha de “Pesquisa: perfil dos/das alunos/as PME/A 2015”

Anexo III

- Palavras de Valor: relatos de alunos que foram expostos no I Seminário Integrado de EJA do Município de Uberlândia-MG no ano de 2015, expondo seu sentimento quanto à sala de aula.

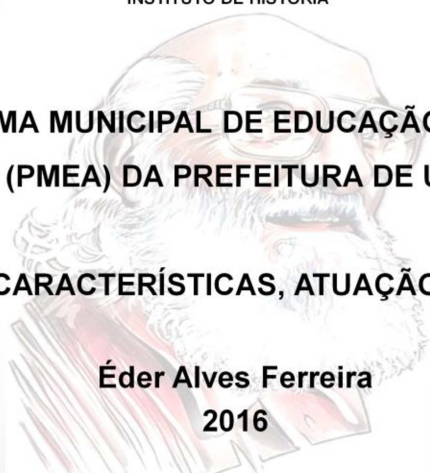


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

**O PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (PMEA) DA PREFEITURA DE UBERLÂNDIA:**

HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS, ATUAÇÃO E SUJEITOS

Éder Alves Ferreira
2016



CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

HISTÓRICO ESCOLAR

Estabelecimento: Município:
Estado: Mínimo para promoção: Dias letivos anuais: C.H. Anual:

1º Ano (Série Introdutória) Ano:	VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO	Base Nacional Comum								Parte Diversificada			Situação Do Aluno	Observações
		Ling. Port.	Mat.	Hist.	Geog.	Ciê.	Ed. Rel.	Artes	Ed. Fis.	Lite- ratura				
		-	-	-	-	-								
		Aproveitamento					-	-	-					
		Carga Horária					-	-	-					

Estabelecimento: Município:
Estado: Mínimo para promoção: Dias letivos anuais: C.H. Anual:

2º Ano (1ª série) Ano:	VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO	Base Nacional Comum								Parte Diversificada			Situação Do Aluno	Observações
		Ling. Port.	Mat.	Hist.	Geog.	Ciê.	Ed. Rel.	Artes	Ed. Fis.	Lit. Red. Expressão				
		-	-	-	-	-								
		Aproveitamento					-	-	-	-				
		Carga Horária					-	-	-	-				

Estabelecimento: Município:
Estado: Mínimo para promoção: Dias letivos anuais: C.H. Anual:

3º Ano (2ª série) Ano:	VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO	Base Nacional Comum								Parte Diversificada			Situação Do Aluno	Observações
		Ling. Port.	Mat.	Hist.	Geog.	Ciências da Natureza	Ens. Rel.	Arte	Ed. Fis.	Lite- ratura				
		-	-	-	-	-								
		Aproveitamento					-	-	-	-				
		Carga Horária					-	-	-	-				

Estabelecimento: Município:
Estado: Mínimo para promoção: Dias letivos anuais: C.H. Anual:

4º Ano (3ª série) Ano:	VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO	Base Nacional Comum								Parte Diversificada			Situação Do Aluno	Observações
		Ling. Port.	Mat.	Hist.	Geog.	Ciências da Natureza	Ens. Rel.	Arte	Ed. Fis.	Lite- ratura				
		-	-	-	-	-								
		Aproveitamento					-	-	-	-				
		Carga Horária					-	-	-	-				

Estabelecimento: Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira Município: Uberlândia
Estado: Minas Gerais Mínimo para promoção: 60% Dias letivos anuais: - C.H. Anual: 833:20

5º Ano (4ª série) Ano: 2013	VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO	Base Nacional Comum								Parte Diversificada			Situação Do Aluno	Observações
		Ling. Port.	Mat.	Hist.	Geog.	Ciências da Natureza	Ens. Rel.	Arte	Ed. Fis.	Literatura/ Linguagem				
		80,0	65,0	95,0	100,0	100,0								
		Aproveitamento					-	-	-	-				
		Carga Horária					-	-	-	-				

Assinatura do(a) Secretário(a) – Reg. ou Aut.
Vilma Viana Carneiro - Aut. N.º 165873

Assinatura do(a) Administrador(a) Escolar – Reg. ou Aut.
Marisa Beato de Moura Ochiucci – Reg. n.º 260247

**PMEA - Programa Municipal de Educação
de Jovens e Adultos
PESQUISA: PERFIL GERAL DOS/DAS
ALUNOS/ALUNAS 2015**

- Sexo:
 - () Feminino
 - () Masculino
- Idade:
 - () Até 15 anos
 - () De 16 a 20 anos
 - () De 21 a 30 anos
 - () De 31 a 40 anos
 - () De 41 a 50 anos
 - () De 51 a 60 anos
 - () Acima de 60 anos
- Estado Civil:
 - () Solteiro(a)
 - () Casado(a)
 - () Divorciado(a) / Separado(a)
 - () Outros
- Você nasceu em Uberlândia?
 - () Sim
 - () Não
- Cidade: _____ Estado: _____
- Quanto tempo você ficou sem estudar antes de iniciar seus estudos no PMEJA?
 - () Nunca
 - () Até 5 anos
 - () De 6 a 10 anos
 - () De 11 a 20 anos
 - () Mais de 20 anos
- Você possui um emprego? Observação: pode ser formal ou informal.
 - () Sim
 - () Não
- Por que você procurou a EJA? Observação: escolha apenas uma opção.
 - () Conseguir melhor emprego
 - () Exigência do trabalho
 - () Concluir os estudos
 - () Fazer outros cursos
 - () Outros
- Qual a principal dificuldade encontrada para continuar estudando? Observação: escolha apenas uma opção.
 - () Problemas familiares
 - () Cansaço
 - () Distância da escola
 - () Horário de trabalho
 - () Nenhuma
- Até onde você deseja ir com seus estudos?
 - () Concluir o 5º ano
 - () Completar o Ensino Fundamental
 - () Completar o Ensino Médio
 - () Fazer curso técnico
 - () Fazer faculdade

Obrigado!
NEJA



João Ferreira dos Santos

COM OS ENSINAMENTOS DA MINHA
PROFESSORA ME TORNEI UMA
PESSOA MELHOR E MAIS
INTELIGENTE.

TENHO MUITO PRAZER EM
ESTUDAR E ESPERO CONTINUAR
ATÉ QUANDO DEUS PERMITIR.



Júlia Luiza da Silva

A ESCOLA É UMA DAS COISAS
MAIS IMPORTANTES NA MINHA
VIDA, EU APRENDI MUITO E
HOJE ME SINTO FELIZ E
REALIZADA.



Albertina A. da Silva-87 anos

GRAÇAS A DEUS TEMOS A
OPORTUNIDADE DE ESTUDAR,
ANTES NÃO SABIA NADA E
HOJE SEI O SUFICIENTE PARA
VIVER FELIZ.



Maria Elizabeth C. de Oliveira

A ESCOLA PRA MIM É MINHA
FAMÍLIA, MINHA SEGUNDA CASA
E MUDOU MINHA VIDA. HOJE
FAÇO MUITA COISA QUE ANTES
NÃO FAZIA.



Sílvia Helena

EU SOU MUITO FELIZ COM O
AMOR DA MINHA PROFESSORA
E COM O CARINHO DOS MEUS
COLEGAS. MINHA SALA DE
AULA ME FAZ FELIZ.



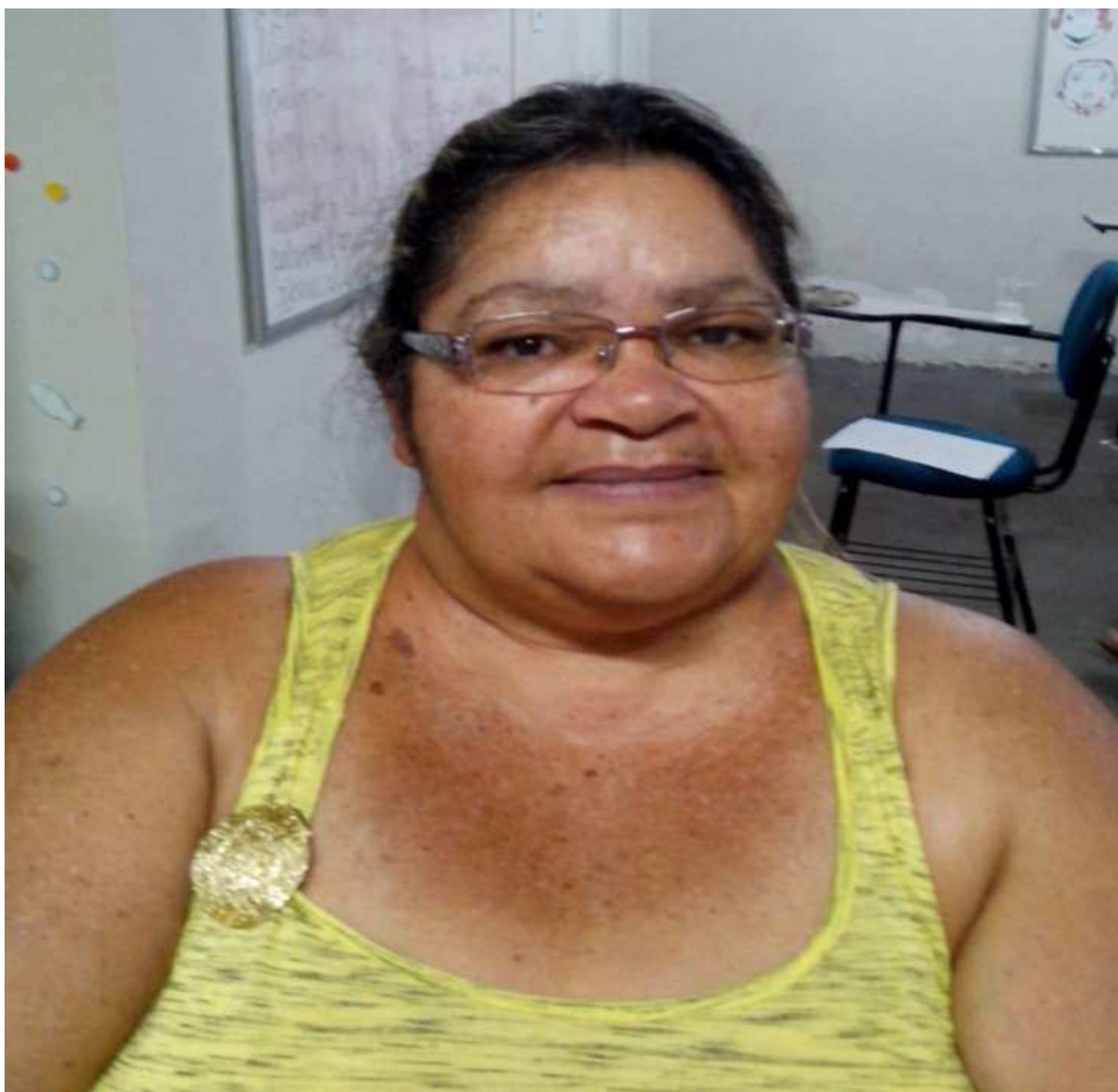
Maria Luíza

EU POSSO DIZER QUE EU VOLTEI A
VER O MUNDO COM OUTROS OLHOS
DEPOIS QUE RETORNEI AOS
ESTUDOS. SOU MUITO GRATA A MINHA
PROFESSORA DELMA QUE ME
ENSINOU QUE A VIDA MESMO NA
CRISE VALE A PENA VIVER.



Luiz Antônio Canuto

A SALA DE AULA É O REMÉDIO
PARA DEPRESSÃO. QUANDO
NÃO TEM AULA EU FICO
INQUIETO E TRISTE.



Dona Moraes

HOJE ME PARECE UMA BOA OPORTUNIDADE
PARA QUE TODOS NÓS FAÇAMOS UMA
PROMESSA DE SERMOS MAIS ATENTOS NA AULA
E PARA RETRIBUIRMOS A SUA DEDICAÇÃO COM
O NOSSO AGRADECIMENTO. QUERO QUE
NOSSO CARINHO TOQUE SEU CORAÇÃO COMO
UMA LUZINHA NO FINAL DO TÚNEL, COMO UMA
RENOVAÇÃO DE ESPERANÇA, QUE UM DIA O
MUNDO SABERÁ O VALOR DAS PALAVRAS DE UM
PROFESSOR PARA OS ALUNOS DE EJA.



Ubaldina Amaral Borges

O MEU SONHO FOI REALIZADO.
EU QUERIA ESCREVER
CORRETAMENTE E ESTOU
APRENDENDO.



José Antônio Chaves

PRA MIM É UMA BÊNÇÃO ESTA
ESCOLA.

ACHO MUITO IMPORTANTE NA
MINHA VIDA.



Antônia Lucia dos Reis

A ESCOLA PRA MIM FOI UM
NOVO CAMINHO. EU ESTAVA
DEPRESSIVA E SURGIU UMA
LUZ. ESTOU BEM AGORA.



Francisca Maria de Jesus

NÃO SABIA ESCREVER NEM
MEU NOME, AGORA SEI.
ESTOU FELIZ!



Eva Jacinta Mamédio

*Eu não tive
adolescência. Aqui me
sinto uma adolescente
muito feliz!*



Antônio Carlos de Oliveira

*Frequentar a escola
reacendeu em mim
novas esperanças de
construir um futuro
melhor.*



Joana Pires Batista

Eu nunca frequentei uma escola. Aqui é a minha primeira escola. Agradeço muito a ADEVIUDI, Prefeitura e ao CEMEPE por ter acreditado em nós e pela oportunidade de aprender cada vez mais.



Ildo José da Silva

*Minha filha frequentou
uma faculdade, eu
nunca tive oportunidade.
Mas agora chegou minha
vez, muito obrigado!*